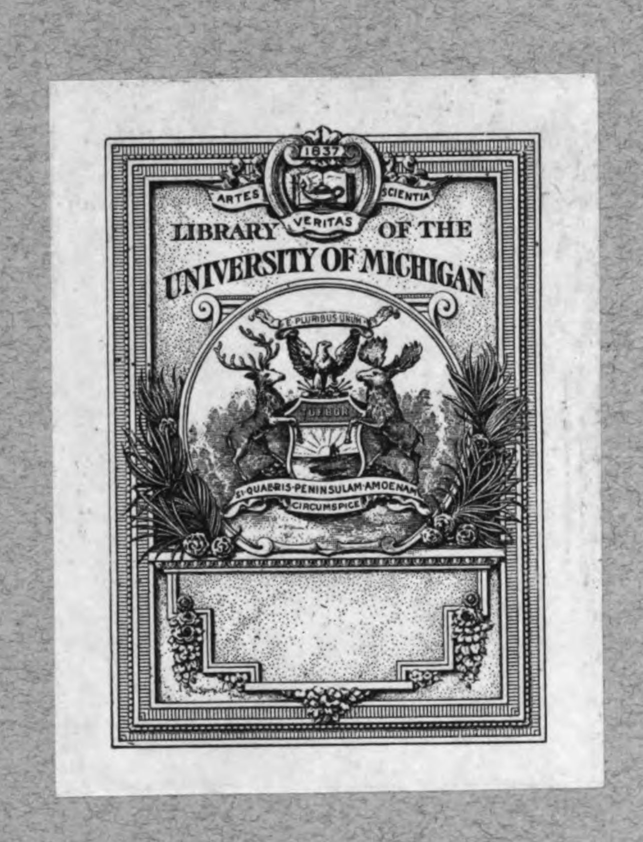
Pädagogische Studien

Schüler	I	II	III	IV	V	VI	Typus
1	20,5	20,7	20,8	21,4	22,5	23,7	A
2	22,1	22,6	22,7	22,8	23,1	24,5	
3	18,4	17,9	17,3	17,5	19,0	19,8	B
4	21,1	20,7	20,6	21,1	22,1	22,5	
5	20,9	20,6	20,5	20,7	21,8	23,0	
6	21,3	21,0	20,7	21,1	22,3	22,7	
7	21,2	21,0	20,8	21,3	22,3	23,6	
8	20,0	19,6	19,4	19,4	20,9	21,7	
9	19,0	18,8	18,7	19,2	20,0	20,7	
10	22,3	22,2	21,8	22,2	23,5	25,2	
11	21,0	20,6	20,6	21,6	22,4	24,2	C
12	26,9	26,6	26,7	27,2	28,5	29,6	
13	21,3	22,0	21,3	22,0	23,0	24,8	D
14	19,0	19,3	18,7	19,2	19,8	20,8	
15	20,5	20,6	20,1	20,5	22,1	—	
16	25,0	25,2	25,0	25,2	26,7	28,0	
17	20,8	21,0	20,6	21,0	21,5	22,3	
18	25,5	25,7	25,7	—	27,4	28,7	
19	20,2	20,7	20,4	20,4	21,4	22,2	
20	20,5	20,8	20,4	20,6	22,3	23,1	
21	17,8	18,0	17,6	18,4	18,8	19,5	
22	18,5	18,8	18,4	18,6	20,0	20,6	
23	21,6	21,7	21,9	21,3	22,9	24,7	E
24	20,7	20,9	20,9	20,8	21,5	23,1	
25	23,0	23,5	24,2	24,0	25,0	26,0	
26	19,3	19,4	19,4	19,1	20,4	21,2	
27	21,3	20,6	21,5	21,0	22,5	23,7	F
28	22,5	22,0	22,2	22,2	23,0	24,7	
29	22,0	21,8	22,2	21,9	23,1	24,9	
30	18,7	18,5	19,0	19,0	19,8	20,2	
31	22,0	21,5	21,5	21,5	23,2	24,4	
32	21,5	21,4	21,7	21,9	21,9	23,8	G
							H
Stillstände		0	5	5	1	0	


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

XXVII. Jahrgang.

Herausgegeben von **Dr. M. Schilling,**
Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).
1906.

Inhaltsverzeichnis
des
XXVII. Jahrganges (1906).



A. Abhandlungen.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

C. Beurteilungen.





A. Abhandlungen.

I.

Anschauung und Anschaulichkeit.[1])

Von Dr. **M. Schilling** in Rochlitz.

Im Jahre 1801 legte der 55jährige Pestalozzi seine Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze in dem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" nieder. Er bediente sich der Briefform. Im 9. Briefe sagt er: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt." Der in diesem Satze ausgesprochene Gedanke bezeichnet einen Markstein der neueren Pädagogik. Das Wort „Anschauung" war das Zauberwort, das den Unterricht aus dem Banne der „Buchstabenkenntnisse" — heute würden wir sagen: „des Verbalismus" — erlösen sollte; durch „Anschauung" sollte der Volksunterricht auf „psychologische Fundamente" gegründet werden.[2]) Obwohl schon vor Pestalozzi auf dieses Fundament hingewiesen worden war (Baco, Comenius, Rousseau, Basedow), so hat doch niemand vor ihm einen so tiefgehenden und nachhaltigen Einfluss nach dieser Richtung hin ausgeübt, wie er. Die Gründe dafür liegen z. T. in der Persönlichkeit Pestalozzis, z. T. in den Zeitverhältnissen. Und obwohl nach ihm jener „oberste Grundsatz des Unterrichts" bis auf den heutigen Tag hochgehalten worden ist, so kann doch nicht behauptet werden, dass die Unterrichtspraxis überall und in all ihren Teilen davon hinreichend beeinflusst wird. Wir haben zwar einen „Anschauungsunterricht", eine vielverzweigte Industrie sorgt für Massenerzeugung verschiedenartiger „Anschauungsmittel", eine rührige Literatur durchleuchtet alle Räume des weitschichtigen pädagogischen Gedanken-

[1]) Vortrag, gehalten zur 29. Hauptversammlung der Lehrer des Schulinspektionsbezirks Rochlitz am 7. Juli 1904.

[2]) Pestalozzi, Sämtliche Schriften, 1820, Band 5, S. 16/17.

gebäudes: trotz alledem noch vielfache und berechtigte Klagen über das, was Pestalozzi „Buchstabenkenntnisse“ nennt. Woher kommt das? Es muss auffallen, dass der Begriff der Anschauung von der Psychologie heute noch nicht festgestellt ist. Ihre pädagogische Bedeutung ist dadurch zwar nicht verringert worden, wohl aber wird behauptet werden dürfen, dass der Mangel an Klarheit über das Wesen der Anschauung eine und vielleicht die Hauptursache davon ist, dass der Unterricht noch nicht in allen seinen Teilen auf dieses Fundament gestellt worden ist. So auch begegnen wir in der Psychologie verschiedenen Auffassungen der Begriffe „Vorstellung“ und „Wahrnehmung“. Die Klarstellung des Wesens der Anschauung setzt aber eine Vereinbarung über den Inhalt jener Begriffe voraus.

Nicht kann erwartet werden, dass in einem blossen Vortrage umfassende psychologische Erörterungen angestellt werden. Meine Absicht ist nur, auf die hier vorliegenden Schwierigkeiten hinzuweisen, in möglichst knappen Umrissen einige Ansichten über den Gegenstand auszusprechen und einige praktische Folgerungen daran zu knüpfen.

I.

Das Anschauen ist eine psychische Tätigkeit; Anschauung ist das Ergebnis dieser Tätigkeit. Anschaulichkeit ist eine Eigenschaft der Darstellung, auf den Unterricht bezogen: eine Beschaffenheit des Unterrichts.

Dürfte man bei dem Worte „schauen“ nur an den Gesichtssinn denken, so müsste man, was tatsächlich geschehen ist und noch geschieht, den Begriff „Anschauung“ auf das nur durch den Gesichtssinn vermittelte psychische Gebilde beschränken; der pädagogische Begriff der Anschauung hat aber eine Erweiterung erfahren, er schliesst auch die psychischen Ergebnisse der anderen Sinne ein.

Die Anschauung setzt die Wahrnehmung voraus. Den Unterschied zwischen beiden wird man nicht nur in dem Intensitätsgrade zu suchen haben, so dass man die Anschauung eine intensivere Wahrnehmung nennen dürfte (vgl. Dr. M. Jahn, Die Anschauung, eine psychologisch-pädagogische Untersuchung: Pädagog. Stud. XX, S. 21). Die Anschauung ist eine Zusammenfassung (Synthese) von Wahrnehmungen, die nicht nur durch einen Sinn vermittelt zu sein brauchen, sondern meist der Tätigkeit mehrerer Sinne ihre Entstehung verdankt.

Wie die Anschauung die Wahrnehmung, so setzt die Wahrnehmung die Empfindung voraus, die als einfachste Seelentätigkeit angenommen wird. Die Empfindungen sind die Elemente der Wahrnehmung. Wie mit der Empfindung noch nicht die Wahrnehmung, so ist mit der Wahrnehmung noch nicht die Anschauung gegeben. Verschiedene, auf einen Gegenstand sich beziehende

Wahrnehmungen können jede für sich bestimmt und klar sein, ohne dass der Wahrnehmende zu einer Anschauung von diesem Gegenstande gelangt ist. Die Anschauung kommt durch ein Unterscheiden, Vergleichen, Aufeinanderbeziehen und endlich durch Zusammenfassen verschiedener Wahrnehmungsinhalte und Denkergebnisse zustande.

Die Entstehung der Anschauung ist an gewisse Denkprozesse geknüpft. Ich hebe dies besonders hervor, da ein Unterschied zwischen Anschauungs- und Denkunterricht gemacht[1]) und dem Anschauungsunterrichte die Aufgabe zugewiesen wird, den Denkunterricht vorzubereiten. Meines Erachtens ist es nicht richtig, die Anschauung als Bewusstseinsinhalt zu bezeichnen, der ohne eine Denktätigkeit zustande kommt.[2]) Schon die Wahrnehmung vollzieht sich nicht ohne Denken. Der Satz: „Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnisse" — wird demnach nicht so aufgefasst werden dürfen, dass die Anschauung etwas von der Erkenntnis Verschiedenes ist. Die Anschauung ist bereits Erkenntnis, wenn auch nur die unterste Stufe.[3])

Herbart sagt: „Anschauen heisst, ein Objekt, indem es gegeben wird, als ein solches und kein anderes auffassen" (Lehrbuch zur Psychol. § 204). Hiermit ist angedeutet, dass die Anschauung das Bewusstsein von dem Verhältnisse ihres Objekts zu anderen Objekten einschliesst. Nach Ziller entstehen die Anschauungen aus rohen Gesamtvorstellungen durch Zerlegen in ihre Teilvorstellungen, die für sich klar zu machen sind, und durch ein geordnetes Wiederzusammenfügen derselben zu einem deutlichen Ganzen (Vorlesungen über allg. Päd., 1. Aufl., S. 147). Lazarus nennt in seinem „Leben der Seele" (II, S. 93, 3. Aufl.) die Anschauung „die ideelle Vereinigung der inhaltlich gesonderten Empfindungen." Er spricht auch, obwohl ganz unvermittelt, von Anschauungen, die bloss aus erinnerten Empfindungen bestehen (a. a. O. S. 96), also rein innerliche Akte der Reproduktion sind. Diese Anschauungen gehören nach seiner Auffassung ganz und gar nicht mehr ins Bereich der Wahrnehmung. Das Verhältnis der Anschauung zur Empfindung und Wahrnehmung tritt bei Lazarus nicht klar hervor. Durch die Unterscheidung von Anschauungen, die ins Bereich der Wahrnehmung gehören, und von Anschauungen, die nicht dahin gehören, wird der Begriff nicht klarer. Lazarus berührt mit dieser Unterscheidung das, was man gewöhnlich äussere und innere Anschauung nennt, ohne sich jedoch damit auseinanderzusetzen. Weder Herbarts, noch Zillers Erklärung der Anschauung gibt zu dieser Unterscheidung Veranlassung. Herbart

[1]) Vgl. Encykl. Handb. der Pädagogik, her. von W. Rein, 2. Aufl. I[1], S. 208.
[2]) Vgl. Päd. Studien XX, S. 26 u. 27: Dr. M. Jahn, Die Anschauung eine psychol.-pädag. Untersuchung. — Wundt, System der Philos., 1889, S. 38/43 ff.
[3]) Vgl. Wundt, System der Philos., 1889, S. 90, 108.

sagt ganz allgemein: „Anschauen heisst, ein Objekt, indem es gegeben wird, als ein solches und kein anderes auffassen." Hiernach kommt nicht in Betracht, welcher Art das Objekt ist. So wird auch bei Zillers Gesamtvorstellung unentschieden gelassen, ob sie sich auf Gegenstände der äusseren oder auf Vorgänge und Zustände der inneren Erfahrung beziehen. Pestalozzi lässt, ähnlich wie Ziller, die Anschauung „aus anfänglich chaotischen Vorstellungsmassen" entstehen.[1])

Hier möchte ich eine Bemerkung über den in der Psychologie ebenfalls noch schwankenden Begriff der „Vorstellung" einschalten. Wenn man nach Lotzes Vorgange (Grundzüge der Psychol., 5. Aufl., § 14) die Vorstellungen im Gegensatze zu den Empfindungen als Erinnerungsbilder auffasst, so erhält der Begriff der Vorstellung eine so allgemeine Bedeutung, dass er sowohl auf eine Empfindung, wie auch auf eine Wahrnehmung oder Anschauung bezogen werden kann. Der Ausdruck „Vorstellung" würde dann nicht ein bestimmtes seelisches Gebilde, sondern nur die Erfahrungstatsache andeuten, dass eine Empfindung, eine Wahrnehmung, eine Anschauung (wir könnten auch hinzufügen: ein Gefühl, ein Begehren) wieder ins Bewusstsein treten können ohne die Wiederholung der ihnen zu Grunde liegenden sinnlichen Reize oder Ursachen. Wenn wir den Begriff der Vorstellung auf den Begriff eines blossen Erinnerungsbildes beschränken wollen (Lotze tut es nicht), so kann er nicht in die oben gegebene Reihe: Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung eingeordnet werden: denn sein Inhalt könnte sowohl eine Empfindung, als auch eine Wahrnehmung und Anschauung sein. Das Wort Vorstellung wäre alsdann ein vieldeutiges Wort, eine ganz allgemeine Bezeichnung für verschiedene Bewusstseinsinhalte. Es will mich bedünken, dass durch diese Erweiterung des Begriffs „Vorstellung" die Terminologie der Psychologie an Klarheit nur gewinnen könnte.[2])

Ich kehre zurück zu unserem Gegenstande. Was anfangs über die Anschauung gesagt wurde, bezieht sich nur auf die Anschauung, die etwas Sinnlichwahrnehmbares zum Gegenstande hat, daher die Reihe: Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung. Allein es wurde auch angedeutet, dass man von einer äusseren und von einer inneren Anschauung spricht. Unter äusserer Anschauung ist die Anschauung von einem sinnlichwahrnehmbaren Objekte, unter innerer Anschauung die Anschauung von seelischen Zuständen und Vorgängen zu verstehen.[3]) Nebenbei sei bemerkt, dass wir es hier

---

[1]) Vgl. Jahrb. d. V. f. w. P. XXIII, 247: Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart.

[2]) In der neueren Psychologie wird betont, dass auch das in Gegenwart des Objektes entstehende psychische Gebilde eine Vorstellung ist. Dann aber rücken die Begriffe Wahrnehmung und Vorstellung einander so nahe, dass eine Unterscheidung schwer ist.

[3]) Der Ausdruck innere Objekte ist zu vermeiden. Mit Recht bemerkt Wundt (System der Philos. 1889, S. 40/41): „Innere Objekte gibt es überhaupt nicht. Vorstellen, Fühlen, Wollen sind überall innere Handlungen, Ereignisse."

offenbar mit einer psychologisch nicht zu rechtfertigenden attributiven Verbindung zu tun haben. Die Anschauung kommt durch eine rein seelische Tätigkeit zustande, sie ist also in jedem Falle etwas Inneres.

Ist es statthaft, das Wort „Anschauung“ nicht nur auf Objekte der Welt ausser uns, sondern auch auf Vorgänge und Zustände unseres Bewusstseinsinhaltes anzuwenden? Schon in früheren Sprachperioden wurde mit den Worten „schauen“, „Anschauung“ und anderen Ableitungen eine Bedeutung verbunden, die über die Tätigkeit des Auges hinausweist; sehr frühe schon haben sich mit diesen Ausdrücken ethische und ästhetische Vorstellungen verknüpft. Das dem Verb „schauen“ entsprechende gotische Verb skavjan bedeutet „vorsichtig machen“ (das lateinische Wort cavere = sich vorsehen, auf der Hut sein, ist sprachlich eng damit verwandt): die Zusammensetzung us-skavjan hedeutet „zur Besinnung bringen“, im Passiv: „zur Besinnung kommen, nüchtern, wachsam sein“; das Adj. skavs bezeichnet einen, der schaut, sich umsieht, vorsichtig ist. Zu dieser Wortfamilie wird auch das schwache Femininum skaunei = Schönheit, Wohlgestalt zu rechnen sein; im Althochdeutschen lautet es skônî = „Glanz, Klarheit, Schmuck, Schönheit“. Das althochdeutsche Verb scouwôn bedeutet nicht nur „ansehen, betrachten, etwas beachten“, sondern auch „Rücksicht nehmen“ (respicere). Das neuhochdeutsche Verb verschouwen drückt ein Übersehen, ein Verachten aus; die Subst. beschouwunge, schouwelicheit sind Lieblingsworte der mittelalterlichen Mystik und decken sich mit der Bedeutung des Wortes contemplatio.

Ich führe das an, um zu beweisen, dass nichts Aussergewöhnliches geschieht, wenn man bei dem Worte Anschauung nicht nur das Gebiet der sinnlichen Erscheinungen ins Auge fasst, sondern auch hinübergreift in das Gebiet des Ästhetischen, Ethischen und Religiösen. Pestalozzi sagt zwar im 10. Briefe seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Wenn man die Anschauung ... einzeln und für sich betrachtet, so ist sie nicht anders, als das blosse vor den Sinnen stehen der äusseren Gegenstände und die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks“; aber aus verschiedenen Stellen derselben und anderer Schriften[1]) geht hervor, dass er bei diesem Begriff der Anschauung nicht stehen bleibt. Er spricht im 7. Briefe auch von einer „analogischen Anschauung“. „Diese Anschauungsweise“ — heisst es da — „macht meinen Erkenntnisvorschrift, der als Resultat der wirklichen Anschauungen nur das Werk meiner Sinne ist, zum Werk meiner Seele und aller ihrer Kräfte, und ich lebe dadurch in so viel Arten von Anschauungen, als ich Seelenkräfte habe; aber in Rücksicht auf die letzten An-

[1]) Vgl. 7. Brief: Pestalozzis sämtliche Schriften, Ausgabe von 1820, 5. Band, S. 158/159; 12.—14. Brief: ebenda S. 256ff. — Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädag. XXIII, 247—281; XXIV, 1ff.: Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart.



schauungen hat dann das Wort eine umfassendere Ausdehnung, als im gewohnten Sprachgebrauch, und fasst auch die ganze Reihe von Gefühlen, die mit der Natur meiner Seele unzertrennbar sind, ein." Sehr richtig fügt Pestalozzi hinzu: „Es ist wesentlich, sich mit der Verschiedenheit dieser Anschauungsweisen bekannt zu machen, um sich für eine jede derselben die Regeln abstrahieren zu können, die ihr eigen sind." In einem aus dem folgenden Jahre (1802) stammenden Aufsatze bezeichnet er sogar die letzterwähnten Anschauungen als innere zum Unterschiede von den nur durch die Sinne vermittelten, den äusseren (Jahrb. XXIV, 2). Diejenigen, die den Begriff „Anschauung" auf die sogen. äussere Anschauung beschränken wollen, berufen sich demnach, wie es z. B. in der im Erscheinen begriffenen 2. Aufl. des Encykl. Handb. der Pädagogik, herausgegeben von Prof. Rein, geschieht, mit Unrecht auf Pestalozzi.

In der Praxis freilich geriet Pestalozzi in Widerspruch mit seinen in der Theorie entwickelten Ansichten. Wenn er für Religion, Geschichte, Geographie und Poesie in seinem Systeme keine Stelle finden konnte, weil ihnen keine „reelle sinnliche Anschauung" zu Grunde liege, so ist das nur ein Beweis dafür, dass es ihm nicht gelungen ist, zur Klarheit über die von ihm geahnten verschiedenen Anschauungsweisen zu gelangen und für eine jede derselben die Regeln zu abstrahieren, die ihr eigen sind. Es blieb ihm die ausschlaggebende Bedeutung der psychischen gegenüber der physischen Nähe für die Klarheit einer Anschauung verborgen (vgl. Jahrb. XXIII, 278). Pestalozzi blieb in der Unterrichtspraxis bei der äusseren Anschauung stehen, obwohl er für die sittlich-religiöse Erziehung die hohe Bedeutung des Umgangs, wie ihn das Leben in der Familie und in der Gesellschaft bietet, würdigte. Aber auch hier beschränkte er sich auf den wirklichen Umgang; die Erweiterung durch einen ideellen Umgang war ihm unbekannt. Daher seine auffällige Stellung zum Unterrichte in Geschichte und Religion. Dem warmherzigen genialen pädagogischen Denker mangelte das tiefere psychologische Wissen.

Bei der Erweiterung des Begriffs der Anschauung über die Welt des Sinnlich-Wahrnehmbaren hinaus auf das Gebiet des Ästhetischen, Ethischen und Religiösen wird die Möglichkeit vorausgesetzt, Anschauungen auch auf diesen Gebieten zu gewinnen. Die Anschauung ist ein rein psychisches Gebilde. Es liegt kein Grund vor, sie nur auf das zu beschränken, was wir durch die Sinne von der Aussenwelt wahrnehmen. Schon die Tatsache, dass die Empfindungen betont, d. h. von gewissen Gefühlserregungen begleitet sind, setzt gewisse Wirkungen des Nervenvorgangs auf das empfindende Subjekt voraus, die mit der Erkenntnis der Objekte der Aussenwelt nichts zu tun haben, sondern andersartige psychische Zustände und Vorgänge sind. Wie einzelne Empfindungen, so sind auch kompliziertere Vorstellungen und Vorstellungsgruppen von

Gefühlen und von Willensregungen begleitet, die als etwas neben der Erkenntnis des äusseren Objekts Bestehendes aufgefasst werden müssen.

In den Kreis der Bewusstseinserscheinungen, die uns über die Beschaffenheit der äusseren Welt nichts sagen, gehört alles, was wir als ästhetisch, sittlich und als religiös bezeichnen. Wenn wir die Synthese gewisser Vorstellungen von Zuständen und Vorgängen, die ausser uns liegen, eine Anschauung nennen, warum sollten wir dann nicht auch die Synthese von Bewusstseinsinhalten sittlicher, religiöser und ästhetischer Art mit diesem Namen bezeichnen dürfen? Für die Erziehung sind diese Anschauungen von ganz hervorragender Bedeutung. Es kann überhaupt in Zweifel gezogen werden, ob psychologisch ein Unterschied zwischen der sogen. äusseren und inneren Anschauung besteht; mit diesen Ausdrücken wird zunächst nur auf einen Unterschied zwischen den Erkenntnisgebieten hingedeutet, aber nichts über das Wesen des psychischen Gebildes der Anschauung gesagt. Es besteht zwar ein Unterschied zwischen dem Nichtsinnlichwahrnehmbaren und dem bloss Nichtphysischnahen (— das Nichtphysischnahe gehört an sich der äusseren Welt an —); aber da das Nichtphysischnahe den Sinnen unzugängig ist, kann es nicht mittels der Sinne geistig erfasst werden, es ist mit in den Kreis der sogen. inneren Anschauung zu rechnen. Man spricht ja auch in diesem Falle von einem Sehen mit dem „geistigen" Auge. Es ist Sache der Pädagogik, auch für die den Gebieten des Nichtsinnlichwahrnehmbaren und des Nichtphysischnahen angehörenden Erkenntnisse ein sicheres Anschauungsfundament zu legen. Der Begriff der Anschauung wird noch heute zu einseitig durch den alten Satz beeinflusst: Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.

Die sogen. „äussere" Anschauung hat es mit dem Physischnahen, die „innere" mit dem Psychischnahen zu tun. Man wird sich gegenwärtig zu halten haben, dass es sich bei beiden um Erfahrungen handelt, der Begriff der Erfahrung ihr gemeinsamer Beziehungsbegriff ist. Gelegenheit und Anleitung zu geben, Erfahrungen zu machen und von bereits gemachten Erfahrungen aus zu neuen fortzuschreiten, ist eine der notwendigsten und wichtigsten Aufgaben aller Erziehung, alles Unterrichts. Blosses Wortemachen vermittelt und ersetzt nie die Erfahrung. Die Erfahrung ist das Produkt der Beobachtung und des Versuchs im Umgange mit beseelten und unbeseelten Wesen.

Ob es rätlich ist, den pädagogischen Begriff der Anschauung durch den der Erfahrung zu ersetzen, mag hier unerörtert bleiben. Es sei nur darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei der äusseren, wie bei der inneren Anschauung um Erfahrung, also etwas Reinpsychisches handelt.

Auf etwas Gemeinsames der beiden Anschauungsarten führt

auch die Erörterung des Begriffs der Anschaulichkeit. Mit diesem Worte soll hier, wie bereits bemerkt wurde, eine Eigenschaft der Darstellung, oder Darbietung, eine Beschaffenheit des Unterrichts bezeichnet werden. Nach dem Wortsinne kann ein Unterricht anschaulich genannt werden, der 1. auf Anschauungen (nämlich des Unterrichtenden) sich gründet, von Anschauungen getragen ist, und 2. ein Unterricht, der Anschauung ermöglicht und vermittelt. Ein Unterricht, der nur auf die Anschauungen des Unterrichtenden sich gründet, braucht deshalb nicht schon anschaulich im pädagogischen Sinne zu sein. Es kann jemand aus klarsten Anschauungen über einen Gegenstand unterrichten, ohne den geringsten Eindruck auf den Zuunterrichtenden zu machen. Zur Erteilung eines anschaulichen Unterrichts genügt es keineswegs, dass der Lehrende über einen Vorrat an klaren Anschauungen verfügt und seine Anschauung etwa vortragsweise nur mitteilt. Anschauungen können nicht mitgeteilt, sie müssen erworben werden. Soll der Unterricht anschaulich im pädagogischen Sinne sein, so muss er Anschauung ermöglichen und vermitteln. Das kann aber nur geschehen, wenn der Lehrende eine genaue Kenntnis vom Bewusstseinsinhalte des Lernenden hat, und wenn er die Darbietung des Neuen so zu gestalten weiss, dass die Beziehungen des Neuen zum Bewusstseinsinhalte des Lernenden von letzterem erkannt werden können. Daher darf der anschauliche Unterricht nur solche Gegenstände darbieten, die möglichst zahlreiche Beziehungen zum Bewusstseinsinhalte des Lernenden enthalten.

Hierbei kommt es zunächst nicht darauf an, dass der darzubietende Gegenstand den Sinnen wahrnehmbar ist, sondern darauf, dass Beziehungen zwischen ihm und den bereits erworbenen Vorstellungen tatsächlich vorhanden sind, und dass die dem Neuen verwandten Vorstellungen, die apperzipierenden Vorstellungen, klar im Bewusstsein des Lernenden stehen. Nichtsinnlichwahrnehmbares, Nichtphysischnahes z. B. muss dargeboten werden im Religions-, Geschichts- und Geographieunterrichte, bei Behandlung von Erzeugnissen der Poesie.

Die apperzipierenden Vorstellungen sind nichts weiter, als Erinnerungsbilder. Auf Erinnerungsbilder aber ist auch die unterrichtliche Vermittlung solcher Gegenstände angewiesen, die physisch nahe, dem Gesicht, Gehör, Getast, Geruch und Geschmacke zugängig, also sinnlich wahrnehmbar sind. Will der Lehrer die Anschauung eines solchen Gegenstandes vermitteln, so bietet er ihn allerdings den Sinnen dar. Ist die Auswahl richtig getroffen, d. h. bietet der Gegenstand dem Kinde nicht absolut Neues, so wird das Kind mancherlei Bekanntes an diesem Gegenstande finden, aber, was ihm davon bereits bekannt ist, sagt ihm nicht der Sinn, z. B. das Auge, sondern die durch den sinnlichen Reiz geweckte Vorstellung,

das Erinnerungsbild. Das Kind arbeitet, um sich des vor seinen Sinnen stehenden Gegenstandes zu bemächtigen, zunächst mit Erinnerungsbildern. Das Neue aber an dem Gegenstande wird nur erfasst, wenn das Kind — oder nur insoweit erfasst, als das Kind die Beziehungen zwischen ihm und dem früher erworbenen Bewusstseininhalte, den Erinnerungsbildern auffinden kann, demnach nur insoweit, als das Neue Anschluss an bereits Vorhandenes findet. Vermag das Kind diese Verbindung nicht herzustellen, so wird es durch das Neue nur beunruhigt und verwirrt, günstigstenfalls bleibt es ihm gleichgültig, in beiden Fällen aber trägt das Neue nichts zur Bereicherung seiner Anschauung bei, trotzdem der Gegenstand vor seinen Sinnen steht. Gelingt es ihm, die an dem Gegenstande gemachten neuen Beobachtungen und Erfahrungen mit früher erworbenen Teilvorstellungen zu einem Ganzen zusammenzufassen, so hat es neue Anschauung gewonnen. Anschauung ist Synthese.[1])

Der anschauliche Unterricht arbeitet demnach in beiden Fällen: da, wo es sich um Sinnlichwahrnehmbares, und da, wo es sich um Nichtphysischnahes und um Nichtsinnlichwahrnehmbares handelt, mit Vorstellungen und Beziehungen, mit rein psychischen Elementen. Durch das blosse Vordensinnenstehen wird nicht schon Anschauung erzeugt.

Das möchte ich ganz besonders hervorheben. In dem Artikel über Anschauung und Anschauungsunterricht in der 2. Aufl. von Reins encyklopädischem Handbuche der Pädagogik wird unterschieden zwischen anschaulichem Unterrichte und Anschauungsunterrichte und behauptet, das Wort „anschaulich" bezeichne einen geringeren Grad der Anschaubarkeit; der anschauliche Unterricht habe es mit den Anschauungen der geringeren Anschaubarkeit, mit den phantasiemässig erzeugten zu tun, der Anschauungsunterricht dagegen schaffe die äusseren Anschauungen und bearbeite die entsprechenden inneren. Der hier gemachte Unterschied erscheint recht bedenklich und nicht geeignet, die so notwendige Klarheit auf diesem Gebiete zu fördern.

Es wird daran festzuhalten sein, dass Anschaulichkeit eine für jeden pädagogischen Unterricht erforderliche Eigenschaft und ein Mittel ist, Anschauungen zu erzeugen. Bei Erörterung des Begriffs der Anschaulichkeit entschwand der Unterschied zwischen der sogenannten äusseren und innneren Anschauung zum guten Teil, da hierbei der Schwerpunkt in die Bedingungen des Zustandekommens der Anschauungen zu legen war und nicht darauf, ob Dinge der sichtbaren, oder der unsichtbaren Welt in Frage stehen.

Es kann nicht bestritten werden, dass die Bedingungen für das Zustandekommen der Anschauungen von Dingen der äusseren

[1]) Die 1. und 2. der sogen. Formalstufen (Analyse und Synthese) bezwecken die Erzeugung klarer Anschauungen, sie bilden zusammen die Stufe der Klarheit.



Welt und von Dingen der inneren Welt verschieden sind. Die Verschiedenheit der Bedingungen braucht jedoch keine Verschiedenheit des psychischen Charakters dieser Anschauungen zu begründen. Für den Unterricht würden sich hieraus nur verschiedene Forderungen hinsichtlich der Wahl und Anwendung der Mittel zur Erzeugung von Anschauungen ergeben.

Noch sei kurz bemerkt, dass sich die Anschauungen im Laufe der Schulzeit erweitern, vertiefen und mehren können und müssen. Wir haben also auf fortschreitende Anschauungen Bedacht zu nehmen. Die Anschauung des 7jährigen Kindes z. B. vom Pferd ist eine andere, als des 13jährigen. Die Anschauungen der verschiedenen Altersstufen bezeichnen nur relative psychische Werte. Nicht nur dem Inhalte, sondern auch der Zahl nach sind die Anschauungen der verschiedenen Altersstufen verschieden. Der Unterricht hat es auf allen Stufen mit der Vermittlung von Anschauungen zu tun.

II.

Was ergibt sich aus den bisherigen Erörterungen über die Begriffe Anschauung und Anschaulichkeit für die Praxis? Es sollen hier nur einige Andeutungen gegeben werden.

Was Anschauungsunterricht genannt wird, ist elementarer Sachunterricht im weitesten Sinne. Er bezieht sich auf dieselben Erkenntnisgebiete, wie der Unterricht der höheren Stufen: auf Natur, Mensch und Gott und unterscheidet sich von dem späteren Unterrichte nur in der Stoffauswahl und insofern auch in der methodischen Behandlung, als die späteren Altersstufen zahlreichere Anknüpfungen und somit erweiterte und vertiefte Erkenntnisse ermöglichen. Es könnte allerdings die Frage erhoben werden — und sie ist erhoben worden —, ob der Unterricht für das 1. und 2. Schuljahr auch schon auf das höchste und schwierigste Gebiet, das religiöse, ausgedehnt werden kann. Wenn man bedenkt, dass die Kinder dieses Alters von dem religiösen Leben ihrer Umgebung wenigstens mancherlei Berührung erfahren haben, so wird man dieses Gebiet nicht unberücksichtigt lassen dürfen. Ob freilich ein förmlicher Religionsunterricht erteilt werden kann, ist zweifelhaft. Schon Pestalozzi hebt hervor, dass die religiöse Erziehung anzuknüpfen habe an die sittlichen Beziehungen des Kindes zu seiner engeren und weiteren Umgebung, an seinen Umgang mit Eltern, Geschwistern, Nachbarn, Freunden und Verwandten. Ein gewisser Vorrat an sittlichen Anschauungen wird erst gewonnen werden müssen, bevor das eigentlich religiöse Gebiet angebaut werden kann. Diese Notwendigkeit ist schon längst und in weiteren Kreisen empfunden worden; deshalb beginnt man in höhergegliederten Schulen oft auch erst nach mehreren Monaten mit der Darbietung

biblischer Geschichten. Wieviel Zeit erforderlich ist, die Kinder für diese Stoffe aufnahmefähig zu machen, ist eine Frage für sich. Einige Monate nur scheinen dafür freilich nicht zu genügen. Keinesfalls aber wird die Schule versäumen, während dieser Zeit religiöse Anregungen zu bieten, auch wenn sie sich vornächst nur auf die durch die Schulordnung gebotenen Gelegenheiten beschränken.

Aus den Erörterungen über Anschauung und Anschaulichkeit geht hervor, dass der sogen. Anschauungsunterricht des 1. und 2. Schuljahrs nicht ein besonderes Unterrichtsfach sein kann. Mit dieser Bezeichnung kann nichts anderes gemeint sein, als eine besondere Betonung des allgemeinen Unterrichtsgrundsatzes: die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnisse; es kann damit nichts anderes gemeint sein, als dass die geistige Bildung von Kindern dieses Alters in erster Linie an den sinnlichwahrnehmbaren Dingen ihrer Umgebung zu erfolgen hat. Bei der Bezeichnung „Heimatkunde“ für den Sachunterricht des 3. Schuljahrs werden wir uns daran zu erinnern haben, dass das Wort „Anschauung“ auf den verschiedenen Alters- und Unterrichtsstufen nur einen relativen psychischen Wert ausdrückt, und dass auf fortschreitende Anschauung Bedacht genommen werden muss. Das Wort Heimatkunde kann daher nur darauf hindeuten, dass der Unterricht auch bei Erzeugung erweiterter Anschauungen zunächst auf das Physischnahe Rücksicht zu nehmen hat. Tatsächlich unterscheidet sich das, was man Heimatkunde nennt, von dem Stoffe des Anschauungsunterrichts nur durch den Umfang des Anschauungskreises, in beiden Fällen aber umfasst dieser Unrerricht nur Gegenstände der engeren Heimat.

Anschauungsunterricht und Heimatkunde vertreten zwar in erster Linie den Sachunterricht, da sie aber dem obersten Erziehungsziele unterzuordnen sind, so haben sie auch der Pflege des Ästhetischen, Ethischen und Religiösen zu dienen, also die drei Hauptinteressegebiete zu pflegen, deren Mittelpunkte die Begriffe Natur, Mensch und Gott bilden. Von Stufe zu Stufe differenzieren sich die einzelnen Interessegruppen mehr und mehr. Nach dem Herkommen löst sich am frühesten als besonderes Fach die Religion heraus, indem schon im 1. und 2. Schuljahre „Biblische Geschichte“ auftritt. Ihr folgt im 4. Schuljahre die Naturkunde, im 5. Schuljahre die Geschichte. Im Anschauungsunterrichte und in der Heimatkunde liegen noch sämtliche Fächer, die wir als Realien zu bezeichnen pflegen, beschlossen. Es ist Wert darauf zu legen, dass die Differenzierung der einzelnen Wissensgebiete nicht zu früh erfolgt. Je länger sie in ein Konzentrationsgebiet eingeschlossen sind, desto mannigfaltiger, ungezwungener, inniger sind die Beziehungen derselben zueinander herzustellen. Der frühzeitige selbständige Betrieb des Religionsunterrichts erscheint daher nicht zweckmässig.

Man könnte besser für den Unterricht der ersten 3 Schuljahre

die Bezeichnung „Elementarer Sach- und Gesinnungsunterricht“ wählen. Dann müsste lehrplanmässig festgestellt werden, was aus den Haupterkenntnisgebieten: Natur, Mensch, Gott — auf den einzelnen Stufen zu behandeln ist. Es würden für die einzelnen Schuljahre Ergebnisreihen entstehen, deren Querschnitt das Bild fortschreitender Anschauung zeigen müsste.

Eine dementsprechende Stoffauswahl ist jedoch nur in höher gegliederten Schulen möglich. Schulen die 4, oder auch nur 2 Jahrgänge in derselben Klasse vereinigen, stehen hier vor Schwierigkeiten, die einen folgerichtigen anschaulichen Unterricht verhindern. Die daraus erwachsenden Nachteile wird pädagogische Kunst wohl abschwächen, doch nie ganz aufheben können; denn die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Unterrichtsstoffes kann nicht gleichzeitig der Apperzeptionsfähigkeit von vier, oder auch nur zwei Jahrgängen angepasst werden. Eine psychologisch richtig fortschreitende Erweiterung und Vertiefung der Anschauungen kann unter solchen Verhältnissen nicht stattfinden. Die daraus sich ergebenden Folgen werden oft mit Unrecht der Schule, der Arbeit des Lehrers zur Last gelegt, als da sind: eine oft mehr nur gedächtnismässige Aneignung, der Mangel organischen Zusammenhangs und die geringe Dauerhaftigheit des Wissens. Gemeinden, die Opfer für eine Verbesserung der Organisation ihrer Schule bringen, bringen sie für einen wesentlichen Faktor wahrer Bildung.

Der Unterricht der ersten drei Schuljahre ist als elementarer Sach- und Gesinnungsunterricht bezeichnet worden.

In weitgehendem Masse ist es zu ermöglichen, im elementaren Sachunterrichte der Beobachtung und Betrachtung wirkliche Gegenstände darzubieten. Mit der Grösse des Schulortes und der Stärke der Klasse wachsen jedoch die Schwierigkeiten, solche Gegenstände beobachten und betrachten zu lassen; je weniger aber dazu angeleitet werden kann, desto mehr läuft der Unterricht Gefahr, in unfruchtbares Wortemachen zu verfallen und Lehrern wie Kindern langweilig zu werden. Diese Gefahr lässt sich, wie gesagt, noch am leichtesten im elementaren Sachunterrichte vermeiden. Die eigentlichen Schwierigkeiten beginnen da, wo sich der Unterricht auf Nichtphysischnaheliegendes bezieht, wie in der Vaterlandskunde des 4. Schuljahres (Königreich Sachsen). Hier gilt es, durch die im elementaren Sachunterrichte gewonnenen Anschauungen, d. i. durch das Psychischnahe, sich des räumlich Entfernten zu bemächtigen. Je sorgfältiger sich der Unterricht der ersten drei Schuljahre mit den Sachen selbst beschäftigt hat, desto sicherer wird in der Vaterlandskunde das räumlich Entfernte durch das Psychischnahe erfasst werden; je zahlreicher die vorhandenen Anschauungen sind, desto breiter ist die Grundlage für Vergleiche, in deren Beleuchtung das Neue als ein dem bereits erworbenen geistigen Besitze Engverwandtes erscheint. Das Neue wird dann

nicht als eine Belastung des Gedächtnisses, sondern als Bereicherung der Anschauungen, als ein Zuwachs an geistiger Kraft empfunden.

Erst im vaterlandskundlichen Unterrichte wird das Modell und das Bild ein notwendiges Lehrmittel, obgleich es ja immerhin nur ein Notbehelf ist. In den ersten drei Schuljahren sollten Bilder nur spärlich auftreten, und zwar in der Regel erst nach der Darbietung und Betrachtung des wirklichen Gegenstands und mehr nur zu dem Zwecke, Bilder deuten zu lernen; denn das Bild ist nur ein Zeichen für die Sache und kann nur auf Grund der Anschauung vom wirklichen Gegenstande richtig gedeutet werden. Das Modell bietet gegenüber dem Bilde einen grossen Vorteil: es ist eine Nachbildung, das flächenhafte Bild nur eine Abbildung des wirklichen Gegenstandes. Der Anschauungsunterricht, der mit Bildern anstatt mit Sachen operiert, verfehlt seinen Zweck. Auch für den vaterlandskundlichen Unterricht des 4. Schuljahres wird sich noch eine grössere Anzahl wirklicher Gegenstände, z. B. Rohstoffe verschiedener Industriezweige, gewerbliche Erzeugnisse, Gesteinsarten u. dgl. beschaffen lassen; bei dem weitergehenden Geographieunterrichte aber werden derartige Unterrichtsmittel immer spärlicher zur Verfügung stehen. Dann gilt auch hier, was vom Unterrichte in der Vaterlandskunde gesagt wurde: je sorgfältiger der vorausgegangene Sachunterricht den Forderungen der Anschaulichkeit Rechnung getragen hat, desto sicherer wird sich das Neue und Entfernte mit den bereits erworbenen Anschauungen verbinden. Dass das vergleichende Messen und Berechnen ein vorzügliches Hilfsmittel des anschaulichen Geographieunterrichts ist, sei als etwas Bekanntes und Anerkanntes nur nebenbei erwähnt.

Im geschichtlichen oder Gesinnungs-Unterrichte spricht man von einem ideellen Umgange und erwartet von ihm anschauungbildende Wirkungen. So auch könnte man im Sachunterricht von einer ideellen Erfahrung (z. B. auf geographischem Gebiete) sprechen. Der anschauliche Unterricht hat dafür zu sorgen, dass solche Erfahrungen möglich werden. Der dabei stattfindende psychische Vorgang ist schon angedeutet worden. Es ist derselbe, auf dem auch das entwickelnd-darstellende Unterrichtsverfahren beruht. Dieses Verfahren ist eine Art des anschaulichen Unterrichts. Hohen Wert legt man auch der Schilderung bei. Nur darf man nicht meinen; dass die Schilderung an sich schon der Bereicherung und Vertiefung der Anschauung dient. Eine an sich treffliche Schilderung wird das Kind kalt lassen, wenn der vorausgegangene Unterricht die Hauptpunkte der Schilderung nicht schon in ein helles Licht gestellt, das Kind nicht schon befähigt hat, zu erfassen, zu schauen, was den Hauptinhalt der Schilderung ausmacht, Die pädagogisch wertvolle Schilderung ist eine schöne, zu einem einheitlichen Bilde zusammengefasste Darstellung der durch den Unterricht geschaffenen Anschauungen. Dieses Bild darf nicht

mit Farben gemalt sein, für deren Wahrnehmung dem Kinde das Organ fehlt. Aufgabe der pädagogisch wertvollen Schilderung kann daher nicht sein, Anschauungen zu erzeugen, sondern einen nachhaltigen Gesamteindruck durch Zusammenfassung und Übertragung von Anschauungen zu bewirken. Daher sollte die Schilderung nicht am Anfange einer methodischen Einheit stehen, nicht auf der Stufe der Darbietung des Neuen auftreten.

Zum Schlusse noch ein kurzes Wort über den elementaren Gesinnungsunterricht. Es ist wohl zweifellos, dass die Gefühle, welche das Kind mit Vater und Mutter, mit Bruder und Schwester, mit Gespielen und Nachbarn, mit Haus und Hof, Garten und Feld verbinden, wertvolle seelische Zustände sind. Mit diesen Gefühlen stehen Gesinnungen in engster Beziehung, die für das sittliche Werden von grosser Bedeutung sind. Die Gesinnungen der Anhänglichkeit und Treue, der Opferwilligkeit, der neidlosen Anerkennung der Vorzüge anderer, der Liebe und des Vertrauens, der Uneigennützigkeit wurzeln in Gefühlen, die der Umgang der Menschen miteinander und das Verhältnis zu ihrer Umgebung erzeugen. In Goethes Drama klagt Iphigenie:

> Weh dem, der fern von Eltern und Geschwistern
> Ein einsam Leben führt! Ihm zehrt der Gram
> Das nächste Glück vor seinen Lippen weg;
> Ihm schwärmen abwärts immer die Gedanken
> Nach seines Vaters Hallen, wo die Sonne
> Zuerst den Himmel vor ihm aufschloss, wo
> Sich Mitgeborne spielend fest und fester
> Mit sanften Banden aneinanderknüpften.

Die Klage geht über in die flehentliche Bitte an Diana:

> So gib auch mich den Meinen endlich wieder
> Und rette mich, die du vom Tod errettet,
> Auch von dem Leben hier, dem zweiten Tode.

Gesinnungen, sonst nichts in der Welt, verbinden und beglücken die Menschen dauernd. Mangelnde Gelegenheit, Gesinnungen zu betätigen, erweckt die Sehnsucht, die sich verzehrt. Mangel an Gesinnung aber ist ein partieller Tod.

Der Begriff der Sittlichkeit setzt den Umgang voraus. Den aus dem Umgange entstehenden Gefühlen und Gesinnungen kommt für die sittliche und religiöse Bildung dieselbe Bedeutung zu, wie den Anschauungen aus dem Bereiche des Sachgebietes für die Bildung des Intellekts. Die im Gefühlsleben wurzelnden Gesinnungen bilden das Fundament, die Anschauungsgrundlage der sittlich-religiösen Bildung, der sittlich-religiösen Erkenntnisse. Glücklich der Mensch, über dessen Jugendgarten die Sonne strahlte, die den Himmel vor ihm aufschloss; glücklich das Kind, das da schaut und

erlebt, was in der zarten Seele zu Kräften sich entwickeln kann, die den Lebensbaum mit edlen Früchten zieren.

Diese Erlebnisse bilden den Ausgangspunkt für den elementaren Gesinnungsunterricht; er muss Anschauungsunrerricht im dargelegten Sinne sein. Doch darf er sich nicht auf den wirklichen, besser: den alltäglichen Umgang beschränken; er muss für Ergänzung und Bereicherung dieses Umgangs durch einen ideellen Umgang sorgen. Diesen Schritt zu tun, konnte Pestalozzi sich nicht entschliessen; deshalb verkümmerte in seinem System der gesinnungbildende Unterricht. Hier erfuhr er eine glückliche und notwendige Ergänzung durch Herbart. Wollte der Erzieher seine Zöglinge auf die Zufälligkeiten des wirklichen Umgangs beschränken, 'so würde es ihm nicht möglich sein, den Kreis der sittlichen und religiösen Anschauungen so zu erweitern, dass er alle die Verhältnisse umspannt, die zur Begründung eines sittlich-religiösen Charakters erforderlich sind. Der Bedeutung des ideellen Umgangs ist in dem Goethischen Worte ein schöner Ausdruck verliehen (Iphig. II, 1):

> Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,
> Dem er die Wege zum Olymp hinauf
> Sich nacharbeitet.

Die Frage, welche Stoffe dem ideellen Umgange dienen können, ist eine der wichtigsten methodischen Fragen. Entscheidend für deren Auswahl kann nur die geistige Verfassung, die Apperzeptionsfähigkeit der betreffenden Altersstufe sein. Zur Auswahl für die ersten Schuljahre z. B. stehen Märchen, gute Fabeln und biblische Geschichten. An diesen klassischen Stoffen wird man festhalten müssen. Alle Versuche, die man bis jetzt mit selbsterfundenen, mehr oder minder moralisierenden Erzählungen aus dem unmittelbaren Bereiche des Kindes gemacht hat, sind gescheitert; sie werden auch in Zukunft den ihnen zu Grunde liegenden richtigen Gedanken nicht verwirklichen helfen: den tatsächlichen Umgang der Kinder durch einen ideellen zu erweitern und zu verklären.

In den beiden Worten: Anschauung und Anschaulichkeit — sind viele und schwere Probleme eingeschlossen, welche die Psychologie und Pädagogik stets beschäftigen werden. Es ist keine Frage, dass die durch die Sinne vermittelten Anschauungen von Gegenständen der äusseren Welt; dass die Anschauungen von seelischen Vorgängen und Zuständen, die dem wirklichen Umgange erwachsen sind, durch Klarheit und Dauerhaftigkeit sich auszeichnen. Aus gewichtigen Gründen aber können Unterricht und Erziehung dabei nicht stehen bleiben. Deshalb muss auch der Begriff der Anschauung erweitert werden.

Das Wesen und Geheimnis des anschaulichen Unterrichts liegt in der Kunst, das, was der Lehrer schaut, d. h. was ihm Erfahrung,

innerstes Erlebnis geworden ist, dem Zöglinge zur Erfahrung, zum Erlebnisse zu machen. Das kann nur dadurch geschehen, dass er in der Seele des Kindes heimisch ist und dem drängenden Verlangen nach Licht und Leben zur rechten Zeit, in der rechten Weise und im rechten Masse Nahrung gibt; dann werden die Blütenknospen des Interesses schwellen und sich öffnen und Gefühl, Verstand und Wille Gesundheit atmen.

Das Anschauen in unserem Sinne ist ein geistiges Nachschaffen. Auf ihm beruht das wahre geistige Leben; es ist die Voraussetzung jedes gesunden idealen Aufschwungs. Nur nachschaffend kann man ein Ideal erfassen, nur nachschaffend es verwirklichen. Deshalb wird das Wort Schillers vom Lebensberufe des Künstlers mit Recht auf den Lehrer angewendet:

> Der Menschheit Würde ist in Eure Hand gegeben; bewahret sie!
> Sie sinkt mit Euch! Mit Euch wird sie sich heben!

II.

Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts.

Zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis.

Von Dr. **Emil Schmidt** (Stollberg, Erzgeb.).

> Was du ererbt von deinen Vätern hast,
> erwirb es, um es zu besitzen!

Es hat eine Zeit gegeben, da der Rechenunterricht als der Stolz und das Glanzfach des elementaren Volksunterrichts und die Methodik desselben als der höchstentwickelte, bis zur Vollendung vorgeschrittene Zweig des Unterrichts überhaupt galt, als derjenige Teil des Unterrichts, über dessen Entwicklungsstand hinaus ein weiterer Fortschritt nicht mehr möglich sei. Es war dies die Zeit, die der Wirksamkeit Pestalozzis folgte, als seine Schüler, ein Kawerau, Tillich, Joseph Schmidt, von Türk, Harnisch, Scholz u. a., die Ideen ihres Meisters mit Begeisterung hinaustrugen in die Schulen der deutschen Lande und, auf seinen Grundsätzen weiterbauend, Einseitigkeiten, die sich als solche herausstellten, abschleifend, mit seinem Geiste den Unterrichtsbetrieb und insbesondere auch den Rechenunterricht durchdrangen und befruchteten. Hatten doch Pestalozzi und seine Mitarbeiter gerade dem Rechenunterricht ein besonderes Interesse und einen grossen Teil ihrer Bemühungen zugewendet und gerade auf dem Gebiet des Rechenunterrichts in der

Anstalt zu Iferten bekanntlich Resultate erzielt, die alle Besucher in Staunen und Bewunderung versetzten und ganz besonders wohl dazu beitrugen, Pestalozzis Namen und den der Anstalt immer berühmter zu machen. So gilt zwar heute noch in jeder Geschichte der Methodik oder des Rechenunterrichts Pestalozzi als der Vater und Begründer des neueren Rechenunterrichts, blickt man aber in die heutigen Lehrbücher und Rechenhefte, so sieht man wohl Dinge, die gewiss als Fortbildung und Ergebnisse der Weiterentwicklung anzusehen sind, aber von dem eigentlich Pestalozzischen Geiste selbst und den von ihm gezeigten Grundlagen ist nur wenig, recht wenig oft zu spüren. Grundsätze, welche bereits als allgemein anerkannt, ausgemacht und bewährt gegolten haben, Vorzüge, auf welche gerade das Urteil über die Vollendung der Rechenmethodik sich stützte, denen die Pestalozzische Schule ihren Ruhm verdankte, sind teils ganz, teils doch in erheblichem Masse verlassen, vielleicht wohl auch ganz vergessen worden — die Klagen über mangelhafte Erfolge gerade im Rechnen aber haben sich allerdings, ziemlich allgemein wohl, gemehrt und verstärkt.[1] Ein Blick in die neuere theoretische Literatur des Rechenunterrichts erklärt uns manches. Einem Knilling, Lay u. a. gilt Pestalozzi längst als abgetan; mit Lächeln wohl blickt man herab auf seine nach Klarheit ringenden Ideen. Wir haben es heutzutage ja auch in der Psychologie so herrlich weit gebracht, dass wir uns wahrlich nicht mehr um die veralteten Ansichten pädagogischer Klassiker zu kümmern brauchen, die vor hundert Jahren lebten, oder gar um Bücher, die vor hundert Jahren erschienen! Walsemann[2]) hat in neuester Zeit allerdings den anerkennenswerten Versuch gemacht, die Grundsätze Pestalozzis auch für die Praxis des Rechenunterrichts, wie es im Titel seines Buches heisst, wieder zu „erneuern"; — durch experimentelle Nachprüfung der von Pestalozzi verwendeten Anschauungs- (Strich- und Bruch-) tabellen hat er seiner Arbeit dazu auch noch einen modernen Charakter und höheren wissenschaftlichen Wert verliehen, aber in den Geist der Methode Pestalozzis ist er bei weitem nicht genügend eingedrungen, weshalb er auch die Kernpunkte seiner Ideen durchaus nicht alle scharf genug getroffen und herausgehoben hat. Was wir heute in der Literatur des Rechenunterrichts finden und besitzen, ist nichts als eine bunte Verschiedenheit rein persönlicher Meinungen, die teilweise dazu noch in schroffstem Gegensatz zu-

[1]) Siehe Dr. Barth, Über die Ursachen mangelhafter Erfolge im Volksschulrechnen, Zschopau, Richard Gensel, 1901. — Müller, Fehler und fehlerhafte Richtungen im Volksschulrechnen, Jahresbericht des Seminars Borna 1888/89. — Meier, Lehrplan für den Unterricht im Rechnen (Frankenberg in Sachsen 1886), in dem die Ansprüche im Rechnen auf das allerbescheidenste Mass zurückgesetzt werden.

[2]) J. H. Pestalozzis Rechenmethode. Historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert von Dr. Hermann Walsemann. Hamburg 1901.

einander stehen. Bisher als gesichert betrachtete, allgemein anerkannte Grundsätze werden in Frage gestellt, darum, weil eben auch über die Grundbegriffe und Grundfragen Unklarheit herrscht. Es lohnt sich darum auch nicht der Mühe, in diesem Streite der Meinungen, bei den vielen vorliegenden Versuchen, das Irrtümliche, Halbrichtige und Richtige voneinander zu sondern und bloss negative Kritik zu üben. Im folgenden ist der Versuch unternommen worden, zunächst durch positive Untersuchung der psychologischen Grundlagen und Vorgänge im elementaren Rechenunterricht Klarheit zu gewinnen, wobei sich dann der erwähnte Sonderungsprozess ja wohl von selbst einstellen wird. Es ist nicht möglich, aus psychologischen Experimenten, die sich zunächst immer nur auf eng und scharf begrenzte elementarste Einzelfragen erstrecken können, sofort auf die allerkompliziertesten geistigen Prozesse, wie sie in den Unterrichtsfragen vorliegen, zu schliessen, wie dies Lay in seinem „Führer durch den ersten Rechenunterricht"[1]) tut. Erste und wichtigste Voraussetzung hierzu ist klare, gründliche Analyse und Erkenntnis der in Frage kommenden geistigen Vorgänge, welche die Unmöglichkeit solchen Unterfangens ohne weiteres deutlich zeigen würde, bei Lays Untersuchungen aber infolge ungenügender Einsicht in das Wesen und die Entwicklung des Zahlbegriffs nur in unzureichender und lückenvoller Weise vorhergegangen ist.[2])

I.

Um Einsicht in die Probleme des elementaren Rechenunterrichts zu gewinnen, ist die Einsicht in das Wesen und die Entwicklung des Zahlbegriffs unbedingte Voraussetzung. Da eine Arbeit mit den für diese Zwecke notwendigen Ergebnissen dem Verfasser nicht bekannt, wohl aber auch hierüber ausserordentlich viel Unklarheit und nur Unzureichendes zu finden ist, müssen wir hierüber uns zunächst Klarheit zu schaffen versuchen. Es geht nicht an, dabei, wie dies wohl immer nur geschieht, die Mathematiker und Philosophen, welche über das Wesen der Zahl im besonderen nachgedacht haben, allein zu fragen — wir müssen vor allem dazu unsere Kenntnisse der Begriffe überhaupt, d. h. die Ergebnisse der Psychologie und Logik über Wesen und Entwicklung

---

[1]) Lay, Führer durch den ersten Rechenunterricht. Naturgemässes Lehrverfahren gegründet auf psychologische Versuche. Otto Nemnich, Karlsruhe 1898.

[2]) Vgl. hierzu auch des Verfassers Abhandlung „Zur Psychologie des Rechtschreibunterrichts, mit Rücksicht auf Lays ‚Führer durch den Rechtschreibunterricht'", Pädag. Studien 1904, 1. u. 2. Heft, Bleyl & Kaemmerer, Dresden. — Den psychologischen Grundirrtum Lays in seinem „Führer durch den Rechenunterricht" hat bereits Rudolf Knilling (siehe seine Abhandlung „Neue psychologische Untersuchungen über die Entstehung der ersten Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe, zugleich eine Kritik zu W. A. Lays „experimentellen Forschungsergebnissen", „Pädagogisch-psychologische Studien", III. Jahrgang, No. 11/12) richtig erkannt und hervorgehoben.

derselben zu Rate ziehen. Denn ein Grund dafür,. dass wir die Zahlbegriffe etwa als etwas ihrem Wesen nach Verschiedenes von andern „Begriffen" anzusehen hätten, ist nicht ersichtlich — es finden vielmehr, wie wir sehen werden, gerade dadurch, dass wir unsere Einsicht in das Wesen der Begriffe überhaupt auch auf das Wesen der Zahlbegriffe anwenden, alle die Widersprüche und Unklarheiten, die uns bei den Methodikern, wie Lay, Knilling u. a., in so störender Weise entgegentreten, leicht und vollständig und ganz von selbst ihre Lösung. Alles, was über Wesen und Entwicklung der Begriffe gilt, das muss, sagen wir uns, selbstverständlich auch für den Zahlbegriff Geltung behalten, dem dabei natürlich aber auch noch besondere Eigenschaften und ein besonderes Wesen zukommt. Hierzu gehört, wie sich von vornherein schon erwarten lässt, nicht bloss seine augenfällige, denkbar weitestgehende Allgemeingültigkeit und Abstraktheit, sondern vor allem wohl auch jene wechselseitige Abhängigkeit und Beziehung der Zahlbegriffe von und aufeinander, nach der ein Begriff ohne den andern gar nicht denkbar ist; indem jeder Zahlbegriff sich auf den andern bezieht, jeder in seiner Existenz den andern voraussetzt, bilden sie ja unter sich die lange, geschlossene Begriffskette der Zahlenreihe, zu deren völliger (oder gar „rechnender") Beherrschung, wie sich denken lässt, keine geringe Übung gehört — muss doch allein schon die Vergegenwärtigung der einzelnen Gliedbegriffe infolge ihrer grossen Menge, vollkommenen Abstraktheit und Abhängigkeit voneinander erhebliche Schwierigkeiten bereiten!

Kant definiert die Zahl bekanntlich als die „Einheit der Synthesis des Mannigfaltigen", und Wundt[1]) berührt sich nahe mit dieser Definition, die er nur hinsichtlich des Begriffs des „Mannigfaltigen" noch schärfer fasst, wenn er sagt: „Das Zählen im weitesten Sinne des Wortes entsteht aus der Verbindung aufeinanderfolgender Denkakte, wenn wir von dem Inhalte der letzteren völlig abstrahieren." Tun wir dies, so bleibt nichts anderes übrig, als eben die Tatsache des Denkaktes selbst, dieser ist das eigentliche Substrat der Einheit, und aus der Verbindung mehrerer, aus der Einheit der Synthesis aufeinanderfolgender Denkakte, ergibt sich die Zahl. Alles, was wir als Einheit denken, mittelst Denkakts als Einheit „setzen", auch der blosse „Denkakt" selbst kann gezählt werden, und dieses Zählen erfordert darnach zweierlei: als erstes die Setzung jeder Einheit — unter Abstraktion von ihrem Inhalte —, die isolierte Auffassung jeder einzelnen Einheit, und zweitens die Verbindung der einzeln gesetzten Einheiten wieder zur Einheit, zum Ganzen. Dies das Wesen der „Zahl" überhaupt (der Begriff der Zahl als der einer Gattung bestimmter Begriffe genommen). Jede einzelne Zahl aber gehört, nach der Klassifikation der Begriffe in der neueren

[1]) **Wundt, Logik, 1. Band, 2. Auflage, S. 521.**

Logik, zu den „reinen Beziehungs-“ oder „abstrakten Begriffen“. Und was wir über das Wesen und die Entstehung dieser Begriffe, wie über das Denken überhaupt wissen — über das Denken als einen durchaus analytischen Vorgang, nämlich die Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre Teile, über die Entstehung der Begriffe aus Vorstellungen durch Eintritt derselben ins Denken, nämlich ins Urteil, über die Umwandlung des hierdurch zunächst entstehenden „Individualbegriffs“ in den „Allgemeinbegriff“ durch Einfügung in zahlreiche andere Urteile mit nachfolgendem Abstraktionsprozess, was wir seit Berkeley wissen über die anfängliche Repräsentation der Begriffe in unserem Denken durch sinnliche Einzelvorstellungen mit dem Merkmale blosser Repräsentation, dem „Begriffsgefühl“, und über den erst später erfolgenden Übergang des Begriffs auf das blosse Wort als Repräsentanten — das alles gilt in gleicher Weise auch für den Zahlbegriff.

Dies wird sich im einzelnen am besten und klarsten zeigen und nachweisen lassen, wenn wir die allmähliche Entstehung der Zahlbegriffe im kindlichen Geiste verfolgen.

Die Fähigkeit, zwei oder mehrerlei zusammen zu denken und nebeneinander als Ganzes zu überschauen, zwei aufeinanderfolgende Zustände oder Denkakte geistig immer noch in Verbindung miteinander zu erhalten, kann wohl als die Grundlage zur Entwicklung alles höheren geistigen Lebens, ja als das Kriterium des menschlichen Geistes überhaupt gelten. In dem Augenblicke nun, da die Bewusstseinsweite des kleinen Kindes sich so weit vergrössert hat, sein Flattersinn so weit zu ruhigem Verweilen gekommen ist, dass es zwei Dinge als gleich zu erkennen und auf einmal aufzufassen, beide aber auch gleichzeitig als einzelne Dinge getrennt zu erkennen vermag, ist sein Geist fähig geworden, die erste Zahlanschauung und daraus den ersten Zahlbegriff zu bilden. Das Kind hat zwei Äpfel — der vernommene Ausdruck „zwei Äpfel“ braucht, ja kann ihm zunächst nichts anderes als ein völlig unverständlicher, auch nicht weiter zu erklärender Name für die gegebene individuelle Wahrnehmung oder Anschauung sein. Durch Hantieren, räumliche Veränderungen, Befühlen etc. beider merkt es, dass beide voneinander getrennt bestehende, aber gleiche Dinge sind, wovon jedes Apfel heisst: fängt es nun, das Wort „zwei“ von „Äpfel“ unterscheidend, zu denken an: es heisst darum „zwei“ Äpfel, weil die (zunächst in ihrer Totalität erfasste) Wahrnehmung aus einem Apfel und noch einem Apfel besteht, so ist die Vorstellung „zwei Äpfel“ (mit ihrem zunächst nur mit dem Ohre erfassten Namen) zum Begriff „Zwei Äpfel“ (bei weitem noch nicht zum Begriff „zwei!“) geworden. Wird eine Gesamtvorstellung, ein Totaleindruck gegliedert, was hier bereits durch das Erkennen der Gleichartigkeit beider zunächst als Gesamtvorstellung erfasster Äpfel geschieht, so ist bereits ein Denkakt vollzogen; der Ausdruck dieser Gliederung ist das Urteil, und die

in das **Urteil** eingegangenen Vorstellungen sind damit sofort zu Begriffen **geworden**; denn diese **sind** nichts anderes als ins Denken **eingegangene** Vorstellungen. Die erlangte „Erkenntnis" gilt dem Kinde zunächst und selbstverständlich **nur** für die besonderen zwei Äpfel, die es hat, nur für diese einzige, individuelle Wahrnehmung — jeder Begriff ist zunächst ganz und gar ein „Individualbegriff", der nur innerhalb und für das bestimmte Einzelurteil gilt, eine allgemeine Geltung, so lange er nur als Glied eines einzigen individuellen Urteils auftritt, überhaupt auch nicht besitzen kann. „Wenn nun die Mutter" — das sind Worte Pestalozzis,[1]) die auch innerhalb unserer heutigen Anschauungen und Einsichten noch ihre volle Geltung haben — „also das Kind **verschiedene** Gegenstände als Erbsen, Steinchen usw. als ein, zwei, drei usw. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unverändert stehen, hingegen die Wörter Erbsen, Steinchen, Hölzchen usw. verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als eins, zwei, drei usw. in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, sowie durch das fortdauernde Abändern des andern sondert sich dann im Geiste des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl („d. i.," so heisst es weiter, „das bestimmte Bewusstsein der Verhältnisse von mehr oder minder unabhängig von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vor Augen gestellt werden"). Wir sagen jetzt: aus dem Individualbegriff „zwei Äpfel" ist durch Einfügung der „zwei" in viele andere Urteile und durch die dabei erfolgende Abstraktion von den in jenen Urteilen gegebenen weiteren zufälligen Merkmalen der „Allgemeinbegriff" „zwei" geworden — genau so, wie jeder andere Individualbegriff, der zunächst an einem einzigen Vertreter gewonnene Individualbegriff „Pferd" durch Wahrnehmung anderer, verschieden aussehender Pferde sich — unter Abstraktion der veränderlichen Merkmale von den bleibenden — zum Allgemeinbegriff weiterbildet. Eine Besonderheit gerade des Allgemeinbegriffs der Zahl ist es nur, dass bei ihr durch die Übertragung auf alles mögliche Zählbare, auch auf Tätigkeiten, zeitliche Vorgänge, nach Pestalozzis Ausdruck „durch hundert und hundertmalige Erneuerung der Abstraktion" diese weiterzuführen ist als bei allen anderen Begriffen, bis zur Loslösung von jedem Inhalt überhaupt, bis eben zum nackten — Denkakt als Träger der Einheit, dass die Zahl mithin zu den „allgemeinsten" Begriffen gehört und auf der weitestgehenden Abstraktion beruht, die es gibt.

Möglich ist der Begriff der „Zwei" nur in seinem Verhältnis oder als ein Verhältnis zur „Eins" — er setzt den Begriff der Eins voraus, existiert nur in seiner Beziehung zu ihm und ist ohne ihn überhaupt

[1]) **„Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse"**, Heft I, Vorrede Seite V f.

nicht denkbar — und für jede andere Zahl in ihrer Beziehung zur voraufgehenden gilt dasselbe. Wir haben es also, wie sich hieraus ergibt, in den Zahlbegriffen mit lauter „Beziehungsbegriffen“, die alle paarweise gebildet werden, zu tun, und zwar, was den Zahlbegriffen dabei wiederum eigentümlich ist und weiterhin noch sehr wichtig sein wird, mit einer ganzen, in sich zusammenhängenden Kette von lauter Beziehungsbegriffen, die alle voneinander zunächst paarweise abhängig sind, alle einander gegenseitig bedingen. Da diese Beziehungen uns auch nicht durch irgend welche Erfahrung wie etwa die Beziehungsbegriffe Tag und Nacht, Vater und Sohn gegeben sind, sondern lediglich durch unser Denken zustande kommen und in ihm allein existieren, werden sie darum nach Wundt als „reine Beziehungsbegriffe“ oder „abstrakte Begriffe“ bezeichnet, wobei der Ausdruck „abstrakt“ freilich nicht mit „allgemein“ zu verwechseln ist. Selbstverständlich erweitert sich durch Hinzutreten des Zahlbegriffs der Drei und weiterer Begriffe, sowie durch weiter folgende rechnende Bearbeitung der Begriffe untereinander jeder einzelne Begriff auch um weitere und immer neue „Beziehungen“.

Mit diesen rein logischen Verhältnissen darf die psychologische Sachlage d. h. die Repräsentation der Begriffe in unserm Denken, die völlig unabhängig davon besteht, nicht vermengt oder, was schon viel Verwirrung in den Köpfen theoretischer Methodiker, so Knillings, angerichtet hat, gar verwechselt werden. Allgemeine Begriffe werden in unserm Denken bekanntlich nicht etwa durch entsprechende (ebenso „blasse“ und „allgemeine“) Verstellungsschemen, sondern durch ganz bestimmte sinnliche Einzelvorstellungen, denen wir nur repräsentative Bedeutung, die Stellung von Symbolen für die Begriffe zuschreiben, dardargestellt — so auch beim Zahlbegriff! Das Kind muss, auch wenn es die zum allgemeinen Begriff führende Abstraktion längst vollzogen hat, längst im Besitze des abstrakten Zahlbegriffs ist, wenn es sich eine Zahl vergegenwärtigen will, an irgend welche ganz bestimmten Dinge denken, jede Zahl mit Hilfe ganz bestimmter sinnlicher Einzelvorstellungen, denen es aber gleichfalls (vielleicht nur in Form des damit verbundenen sogenannten Begriffsgefühls) repräsentative Bedeutung zuschreibt, vorstellen, weshalb es ja, in Ermangelung anderer „Vertreter“, so leicht und unwillkürlich fast zu den eigenen Fingern als Repräsentanten „greift“. Aber es ist gleichfalls wiederum Tatsache und eine allgemeine Erscheinung des begrifflichen Denkens überhaupt, dass auf einer späteren Stufe und bei vorgeschrittenem Denken die Repräsentation des Begriffs allmählich auf das blosse Wort — auf das Klang-, vielleicht auch bei ausgeprägt „optischem Typus“ auf das Schriftbild desselben — übergeht, dass schliesslich die Worte Stellvertreter, Träger der Begriffe werden, eine Tatsache, die auch Lay z. B. fremd zu sein scheint. Diese Worte sind selbstverständlich (was Knilling gegenüber

sehr hervorzuheben sein würde) dann keineswegs „leere Schälle“, sondern, die vollständige Entwicklung des Begriffs vorausgesetzt, sogar mit Beziehungen und Inhalt schwerbeladene psychische Gebilde.

Dieser hier kurz skizzierte Entwicklungsgang gilt ebenso für alle weiteren Zahlbegriffe. Von der isolierten Auffassung oder „Setzung“ der (als solche zunächst erkannten!) gleichartigen Einheiten schreitet er fort zur Verbindung oder Totalauffassung derselben als einheitlicher Grösse, zur Analyse dieser Totalauffassung durch Urteilsbildung und endlich zur Überführung des dadurch gewonnenen Individualbegriffs in den Allgemeinbegriff durch Übertragung des Begriffs auf die allerverschiedensten (gegenständlichen und gedachten) Einheiten und damit sich von selbst verbindender, immer weiterschreitender Abstraktion.

Doch bestehen dabei für die über 3 oder 4 hinausliegenden Zahlbegriffe noch in verschiedener Beziehung ganz wesentliche Schwierigkeiten: Da wir bekanntlich nicht mehr wie höchstens 4 Einzeldinge mit unserm Blicke auf einmal als Ganzes überschauen, umfassen können (und diese engen Grenzen unserer Auffassung bekanntlich nur noch durch Gruppenbildung erweitern können), steht das Kind schon bei der Zahl 5 vor einer für sein Auffassungsvermögen bereits unüberschaubaren, erdrückenden Menge — und doch ist gerade, wie wir fanden, die Verbindung, die Synthese oder Totalauffassung der Einheiten als einheitlicher Menge das allernotwendigste und unbedingte Erfordernis für die Entstehung des Zahlbegriffs! Darum bleibt für viele Kinder die natürliche, von selbst sich ergebende Entwicklung der Zahlbegriffe gewöhnlich bei der Vier zunächst stehen, und bei der Fünf stellen sich auch im Unterrichte zu allermeist die ersten Schwierigkeiten ein. Damit hängt wohl auch noch eine andere Schwierigkeit zusammen, die sich häufig bei Kindern findet, welche nach der Meinung des Laien bereits „zählen“, d. h. die Zahlenreihe mechanisch hersagen können, ohne doch nur irgendwie die entsprechenden Zahlbegriffe zu besitzen. Sie reihen beim Zählen von Dingen wohl die Zahlnamen den Einheiten richtig der Reihe nach zu, haben aber keine Ahnung davon, dass der jedem Dinge zugeordnete Zahlname (als Begriff) sämtliche voraufgegangene Einheiten oder Zahlbegriffe in sich hält, dass sie also die ganze bis zu dem betreffenden Zahlbegriff abgelaufene Reihe überblicken müssten, um die Bedeutung, „den Inhalt“ des zugeordneten Zahlwortes zu erkennen. Schon der nur auf das betreffende Einzelding geheftete Blick des ohne Verständnis zählenden Kindes zeigt, dass es den Namen „neun“ eben nur dem neunten Steinchen, nicht der ganzen voraufgegangenen Menge im Geiste beilegte. So können frühzeitig verkehrtgeleitete Zählübungen der Bildung der Zahlbegriffe auch noch besonders hemmend entgegenwirken. Das Kind muss es erst noch besonders lernen, besonders darauf hingewiesen werden, dass das dem

letzten Gliede der gezählten Reihe zukommende Zahlwort stets zugleich auch als Bezeichnung für die ganze Menge gilt. Rührend und lehrreich ist in dieser Beziehung die Klage, in welche Pestalozzi ausbricht, als er seinem $3^{1}/_{2}$jährigen Söhnchen mit der Kenntnis der wahren Bedeutung der ersten Zahlen die Begriffe von Worten zu bestimmen suchte, welche er, ohne ihre wahre Bedeutung zu kennen, auswendig hersagte. „Bei diesem Beispielen wäre es dem unfähigsten Menschen in die Augen gefallen," sagt er an dieser Stelle,[1]) „was für ein Hindernis zur Kenntnis der Wahrheit das Wissen von Worten ist, mit dem man nicht die richtigen Begriffe von Sachen verknüpft . . . Warum habe ich diese Torheit getan . . .? Wie natürlich wäre es gewesen, ihn nicht drei sagen zu lassen, bis er allemal das zwei in allen gegebenen Materien richtig gekannt hätte! . . ." „Alle Worte sind Urteile" klingt es am Schlusse seiner Klage aus seinem tiefblickenden Geiste in divinatorischer Ahnung heraus.

Sowie jeder Zahlbegriff logisch alle vor ihm liegenden in sich fasst, sowie auch bei seiner erstmaligen Erfassung das vorherige Überblicken der in ihm vertretenen Menge Voraussetzung ist, so kann auch — eben infolge der gegenseitigen Bedingtheit der Zahlbegriffe und des Charakters der Zahlenreihe als einer Kette geschlossen in sich zusammenhängender, untereinander und voneinander zunächst paarweise abhängiger reiner Beziehungsbegriffe — die Wiedervergegenwärtigung oder Reproduktion jedes einzelnen Zahlbegriffs nicht anders — dies wird von höchster Wichtigkeit für alles Folgende werden — als durch Wiedervergegenwärtigung oder Überblicken aller der in der Reihe vor ihm liegenden, seine Bedeutung oder Stellung in der Zahlenreihe also bedingenden Zahlbegriffe geschehen; denn jeder Zahlbegriff hat eben nicht nur den unmittelbar voraufgehenden, sondern, da dieser selbst seinerseits wieder den nächst vor ihm stehenden voraussetzt, sämtliche vorausgegangenen Begriffe für sein Verständnis und seine Erfassung zur Voraussetzung. Die Vergegenwärtigung oder Erfassung irgend eines bereits bekannten Zahlbegriffs erfordert, um ihn zu „verstehen", d. h. ihn im Geiste sofort an die richtige Stelle der Zahlenreihe zu versetzen, das sofortige Überblicken der ganzen Reihe — das ist eine Tatsache, die sowohl aus der logischen Natur der Zahlbegriffe wie aus allgemein psychologischen Erwägungen und genauerer psychologischer Beobachtung sich ergibt, und eine Erscheinung, in der die Zahlbegriffe in der Begriffswelt wohl einzig dastehen. Vollzieht sich dieser Vorgang der augenblicklichen Erfassung der Zahlbegriffe durch sofortige Vergegenwärtigung der ihn bedingenden Begriffsreihe beim Erwachsenen,

---

[1]) Tagebuchblätter von J. H. Pestalozzi über die Erziehung seines Söhnchens. Seyffarth III, Liegnitz 1899, S. 224 ff.

nach langer Übung, auch mit grosser Leichtigkeit und — namentlich unter Benutzung der in unserem Zahlensystem in der Gruppenbildung gebotenen Vorteile — gleichsam in verdichteter und verkürzter Form, so ist doch leicht ersichtlich, dass für das Kind in dieser Notwendigkeit einer im Nu immer wieder neu zu vollziehenden Reproduktion einer ganzen Begriffsreihe hohe, ja ganz besonders und ungewöhnlich hohe geistige Anforderungen gegeben sind. Nicht darum versagt das Kind beim Lösen einer Aufgabe häufig, weil es dieselbe nicht auszurechnen vermöchte, sondern lediglich deswegen, weil es die in der Aufgabe gegebenen Zahlbegriffe nicht so rasch zu erfassen, zu reproduzieren vermochte. Die Reproduktion, d. h. die sofortige Erfassung der Zahlbegriffe bildet für jedes Kind eine ganz besondere grosse Schwierigkeit — und der Methodik des gesamten Rechenunterrichts wird damit eine wichtige Aufgabe, unserer Untersuchung ein überaus wichtiges Problem zur Lösung gestellt.

Haben wir nunmehr Wesen, Entwicklung und Eigenart der Zahlbegriffe erkannt, so sind uns auch die ersten und notwendigsten Forderungen für die Methodik ohne weiteres gegeben: Die anfänglich stets durch vollsinnliche Einzelvorstellungen (nicht durch blosse Worte) erfolgende Repräsentation der Begriffe in unserm Denken erfordert eine solche auch, ja ganz besonders für die Zahlbegriffe. Das Kind muss etwas ihm stets zu Gebote stehendes, recht konkret Sinnliches haben, woran es seinen Zahlbegriff im Denken anschliessen und festhalten kann. Es an irgend etwas Beliebiges, stetig Wechselndes, Zufälliges denken zu lassen, würde das Kind erst noch vor eine Wahl stellen, die Denkarbeit verzögern, dazu auch ganz wesentlich erschweren. Diesem Zähl- oder Vorstellungsmittel muss ferner — das ist für die begriffliche Ausbildung besonders notwendig — durch den Unterricht repräsentativer Charakter verliehen werden, d. h. es muss für alle Übungen wohl die bleibende, einheitliche Grundlage sein, zu welcher immer und immer wieder zurückzukehren ist, es muss ihm aber auch durch regelmässige und überaus vielseitige Übertragung des zunächst an ihm allein Gelernten auf alles mögliche andere Zählbare das Merkmal der blossen Stellvertretung, des blossen, regelmässig zu benutzenden Ersatzmittels für alle anderen Grössen beigefügt werden. Um den abstrakten, allgemein gültigen Charakter dessen, was es vertreten soll, schon durch und in sich selbst hervortreten zu lassen und vor allem die notwendige Abstraktion von „allem“ Inhalte nicht unnötig zu erschweren (oder gar durch Ablenkung der Aufmerksamkeit auf etwaige auffallende Merkmale zu hindern), muss dieses sinnliche Vertretungsmittel selbst möglichst „abstrakt“, merkmal„los“, denkbar einfachst sein. Als ganz besonders wichtige und dringliche Forderung aber muss es nach den voraufgegangenen Erörterungen erscheinen, dass dieses Vertretungsmittel das Überschauen oder einheitliche Zusammenfassen auch einer

grösseren Anzahl von Einheiten erleichtern, ja unterstützen muss; denn dieses Überschauen oder Zusammenfassen ist ja die Grundbedingung für die Erfassung jedes Zahlbegriffs! Besondere Massnahmen, welche diese „Synthese“ oder Verbindung der Einheiten zum Ganzen unterstützen, eventuell erzwingen (Umschreiben der Mengen, günstige Aufstellung im Gesichtsfelde des überschauenden Blicks), sind dabei, besonders für Kinder mit falscher, unverstandener Zählweise, nicht überflüssig. Wohl ist die Gruppierung der Einheiten, durch Anordnung oder durch Farben hierzu, für das leichtere Überschauen, ein gutes, ja das beste Mittel; doch ist wiederum auch nicht zu verkennen, dass durch sie sofort nicht nur wieder ein neues, an sich schon unerwünschtes Merkmal, sondern auch ein dem Zahlbegriff völlig fremdes, ja direkt (logisch) zuwiderlaufendes Moment in die Repräsentation desselben hineinkommt, dessen irreführender Sinn mindestens durch möglichst voraufgehende, doppelt sorgfältige Verallgemeinerung wettgemacht oder beseitigt werden müsste, unter Umständen aber auch die Entstehung richtiger Zahlbegriffe direkt hindern oder erschweren kann. Bevor die Menge als Einheit überschaut werden kann, muss jede derselben als solche von dem Kinde „gesetzt“, mindestens erkannt sein, eine Arbeit, deren Bedeutung, namentlich für schwache oder jüngere Kinder nicht unterschätzt werden darf. Dass das Bewusstsein der Setzung durch Zuhilfenahme mehrerer Sinnestätigkeiten, insbesondere durch Mitbenutzung des Tastsinnes, am gründlichsten aber durch die eigne Muskeltätigkeit des Kindes (eigenes Stricheziehen, Aufbauen, Hinstellen) ganz wesentlich vertieft und verstärkt werden kann, dass diese Übungen namentlich beim Unterricht schwacher Kinder sogar wichtig sein müssen, da sie den wirklichen Vollzug des „Denkakts“ der Setzung und damit den Begriff der Mehrheit am sichersten erzwingen, ist zweifellos — und beinahe selbstverständlich wohl, dass die Einheiten des benutzten Repräsentationsmittels möglichst gleichartig und in ihrem isolierten Fürsichbestehen als getrennte Einheiten deutlich erkennbar und unterscheidbar sein müssen.

Die Flut von Anschauungslehrmitteln für den elementaren Rechenunterricht beweist durch sich selbst ja am besten, wie unerlässlich und in ihrer Notwendigkeit ganz allgemein erkannt diese Zahlenrepräsentationsmittel an sich sind, die bunte Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit derselben aber auch, wie jedes derselben zwar einer oder mehreren als besonders wichtig erkannten Forderungen entgegenzukommen sucht, keines aber in allen Stücken wohl vollständig zu befriedigen vermag. Nicht bloss, dass der soeben gefundenen notwendigen Forderungen an sich schon zu viele sind, sie sind ausserdem teilweise miteinander in technischer Beziehung geradezu unvereinbar, wie dies namentlich in bezug auf die wichtige Forderung leichtester Überschaubarkeit und gleichzeitig grösster Merkmal„los“igkeit und Einfachheit gilt, nach welcher die Gruppierung

(durch Anordnung oder Farben) bereits wieder als Mangel erscheint. Pestalozzi, der ja, in voller Übereinstimmung mit diesen Ausführungen, gleichfalls der Verwendung eines repräsentativen Anschauungsmittels allerhöchste Bedeutung beimass, verwendete seinerseits die Strichtabelle, deren „Merkmalarmut" sicherlich auch recht gross ist. Die einfache Zusammenstellung von Würfeln im Tillichschen Rechenkasten hat den jetzt so vielfach verwendeten Zahlenbildern gegenüber den Vorzug, dass sie ohne das rein zufällige, besondere und dem Zahlbegriff wesensfremde Merkmal der Gruppierung doch die Möglichkeit einer leichten Überschaubarkeit und dazu, auch gegenüber der fertigen Strichtabelle, die Möglichkeit der Zuhilfenahme der Tast- und Muskelempfindungen bietet — durch eigenes Hantieren der Kinder mit den Würfeln. Der bei ihnen wiederum, gegenüber dem diesbezüglichen besonderen Vorteile der Zahlenbilder nicht zu verkennende Nachteil, dass die Unterscheidbarkeit der einzelnen, namentlich der grösseren Zahlenrepräsentanten zu wünschen übrig lässt, wiegt wohl darum nicht allzu schwer, weil das Augenmass, d. h. die Energie der zum Überschauen einer senkrechten (!) Grösse erforderlichen Augenmuskelinnervation im allgemeinen erfahrungsgemäss, namentlich beim Kinde, doch ein sicherer und genauerer Massstab sein dürfte, als man wohl zu glauben geneigt ist. Dazu ist auch die „Grösse" der Säule das den Eigenschaften der Zahl am meisten adäquate Merkmal und schon darum für die Erfassung der Zahlengrössen sicherlich eine ausgezeichnete Hilfe und Stütze. Zweifellos können auch die Finger als die nächstliegenden Zahlenrepräsentanten im wahrsten Sinne des Wortes „nicht von der Hand gewiesen werden". — Die Verwirrung und Verwechslungen, welche bei einer Reihe von zehn aufeinanderfolgenden, voneinander abhängigen Begriffen sehr leicht möglich sind, gestatten, zusammen mit der Schwierigkeit einer Vergegenwärtigung der Einzelbegriffe überhaupt, nur ein langsames, allmähliches Fortschreiten von Zahlbegriff zu Zahlbegriff, eine nur schrittweise erfolgende Erweiterung der Zahlenreihe bis 10, die innere Abhängigkeit der Begriffe voneinander natürlich auch kein Fortschreiten ausser der Reihe.

Aber nicht bloss das Wesen der Zahlbegriffe, auch der Charakter der Rechenurteile will erwogen und berücksichtigt sein, wenn anders der elementare Rechenunterricht allen psychologischen und logischen Anforderungen entsprechen soll.

Das fortschreitende Zufügen von Einheiten zu den vorausgegangenen Grössen ist ein synthetischer Vorgang, der zu immer neuen Zahlbegriffen führt. In diesem Sinne bezeichnete Kant ja alle mathematischen Urteile als synthetische Urteile a priori. Die geistige Erfassung der neuentstandenen Grösse jedoch erfolgt auf Grund der Natur unseres Denkens auch für diese synthetischen Erkenntnisse durchaus auf analytischem Wege, durch Analyse der Gesamtvorstellung, durch Urteilsbildung. Alle Rechenurteile, zunächst

in der Form des Zusammenzählens, sind synthetisch; das Rechnen erfolgt in seiner Grundlage, der Addition wenigstens, durch Synthese. Das Ergebnis der Synthese wird durch Reproduktion des zugehörigen Zahlbegriffs erfasst. Diese Reproduktion aber ist eine Umkehrung der bei der Begriffsbildung erfolgten psychischen Vorgänge, die dabei also in rückläufiger Folge und Richtung wieder auftreten. Bildung der Zahlbegriffe und Rechnen sind darum, trotzdem, dass beiden eine Synthese vorangeht, keineswegs psychische identische Vorgänge, das eine vielmehr im Grunde die Umkehrung des andern; beide müssen darum auch bei jeder Neubildung von Zahlbegriffen, also bei jedem Eintritt in neue Zahlengebiete auseinandergehalten, jedes besonders für sich berücksichtigt werden.

Über Wesen und Entstehung der Rechenurteile muss im wesentlichen wiederum, aber für sich besonders wieder dasselbe gelten, was wir über Wesen und Entwicklung der Zahlbegriffe gefunden haben: Auch jedes Rechenurteil besitzt, wie die Zahlbegriffe, äusserste und umfassendste Allgemeingültigkeit. Aber auch die allgemeinstgültigen Urteile können selbstverständlich immer nur aus individuellen Einzelurteilen entstehen und erlangen erst durch ihre Wiederauffindung oder durch ihr Wiederentstehen in andern Verhältnissen (durch „Übertragung" auf die verschiedensten Gebiete) ihre Allgemeingültigkeit. Auch die in jedem Rechenurteil enthaltenen Ausdrücke der Begriffsbeziehung, die Operationssymbole „und", „weniger" sind ihrerseits nichts als formelhafte, äusserst abstrakte Bezeichnungen für in der Erfahrung in der allerverschiedensten äusseren Form sich vollziehende Vorgänge und Mengenveränderungen (mögen dieselben als „Abschneiden", „Verlieren", „Aufessen", „Fortgehen", „Wegnehmen" oder als „Anfügen", „Aufsetzen", „Hinzukommen", „Aufeinanderfolgen" usw. entgegentreten). Und was für die Begriffe hinsichtlich ihrer psychologischen Vertretung im Denken gilt, dass sie nur durch Anlehnung an ganz bestimmte sinnliche Einzelvorstellungen im kindlichen Geiste Existenz erlangen können, das gilt für die einzelnen Rechenerkenntnisse und Rechenurteile in nicht minder strengem, ja in allerstrengstem Sinne. Auch die Rechenurteile können, selbstverständlich, nur aus der Erfahrung erkannt, erfasst, nur in Anlehnung an ganz bestimmte, das Rechenurteil verkörpernde sinnliche Mengenveränderungen (wozu natürlich das bereits geforderte repräsentative Anschauungsmittel ohne weiteres sich darbietet) dem Geiste einverleibt und damit auch reproduktionsfähig gemacht werden. Nur die Anschauung, die Demonstratio ad oculos vermag ihnen dazu auch das unerlässliche Merkmal unbedingtester Gewissheit, der Evidenz, zu verleihen. Auch der der Rechenerkenntnis zu grunde gelegte sinnliche Erfahrungsvorgang muss dann seinerseits wieder den Charakter der blossen Stellvertretung, repräsentative Bedeutung erhalten. Wie die Begriffe, so

müssen schliesslich auch wieder die durch die Operationssymbole bezeichneten Rechenvorgänge von ihrer stellvertretenden sinnlichen Grundlage losgelöst und zu blossen Beziehungsänderungen werden — und auch hier kann und muss die Entwicklung von der äusseren Anschauung über die innere sinnliche Vorstellung der Vorgänge und von dieser schliesslich unter völligem Verzicht auf eine Anlehnung der Rechentätigkeit an sinnlich vorgestellte Vorgänge zum rein abstrakten Rechnen auch bezüglich des Vollzugs der Rechenoperation erfolgen, eine Forderung, welche der Unterrichtsmethodik, die ja auch die Zahlbegriffe von ihrem sinnlichem Vertreter allmählich loslösen und in reine Wortbegriffe überführen muss, wiederum eine neue, eine zweite wichtige Aufgabe stellt.

Beim Unterrichte muss also, wie sich hieraus mit Notwendigkeit ergibt, auch für die Gewinnung der Rechenerkenntnisse oder Rechenurteile das repräsentative Zahlenverkörperungsmittel zu grunde gelegt werden, und auch die daran gewonnenen Rechenerkenntnisse sind hierauf besonders noch auf die verschiedensten sinnlichen Verhältnisse und Gegenstände — zugleich unter Wechsel des äusseren Operationsbildes — zu übertragen oder „anzuwenden". Das erkannte Urteil soll dadurch als solches Allgemeingültigkeit und das benutzte Anschauungsmittel auch hinsichtlich des Operationsvorganges repräsentative Geltung erhalten. Die Operationssymbole „und" und „weniger" können dabei, als formelhafte Bezeichnungen für die verschiedenen Formen der Mengenveränderungen, dem Geiste nur in der Weise nach ihrer abstrakten und symbolischen Bedeutung zum Bewusstsein gebracht werden, dass diese Mengenveränderungen in den verschiedensten Formen berücksichtigt, zunächst erst mit Worten anschaulich, ausführlich beschrieben und dann erst durch die Operationssymbole ersetzt werden, wobei sich die Abstraktion von den zufälligen Erscheinungen ganz von selbst ergibt.

Fortsetzung folgt.

III.

Quellenstücke oder Quellensätze im Geschichtsunterricht?

Von Seminaroberlehrer Dr. L. **Arndt** in Cöthen.

In der „Historischen Vierteljahrsschrift" (VIII, 2, S. 237 f.) findet sich aus der Feder des Herrn Prof. Dr. E. Brandenburg eine Kritik meines Buches „Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes von der Reformation bis zur Gegenwart", das die Fortsetzung des drei-

bändigen Blumeschen Geschichtswerkes „Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes" bildet. Der Herr Kritiker vergleicht die Quellensätze mit einem Mosaik und sagt: 1. „Es scheint mir nicht denkbar, dass aus diesem Mosaik, selbst wenn die einzelnen Steinchen mit grösserer Geschicklichkeit ausgewählt wären, als es hier (in einem bestimmten Beispiele) geschehen ist, der Schüler ein irgendwie klares und einheitliches Bild gewinnen könne." 2. „Will der Lehrer jedes dieser Zeugnisse erläutern, so braucht er dazu sicherlich viel mehr Zeit, als ihm für derartige Zwecke zur Verfügung steht." 3. Mit grösserem Nutzen seien Sammlungen grösserer Quellenstücke, z. B. Schillings Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit zu gebrauchen. 4. „Die den 531 Quellenstellen vorausgeschickte Darstellung der äusseren Schicksale und der staatlichen Entwickelung unseres Volkes ist ohne selbständigen Wert."

Es ist mir eine Freude, dieser Beurteilung meines Buches einige andere gegenüberzustellen, vor allem die von Herrn Bezirksschulinspektor Dr. Schilling in den „Pädagogischen Studien" (1904, No. 6, S. 446 f.) veröffentlichte: „Dieser Band ist, wie die früheren, mit grossem Fleisse und peinlicher Gewissenhaftigkeit bearbeitet. Der Text der 1. Abteilung ist ein Muster gedrängter, das Wesentliche scharf hervorhebender Darstellung. Der Inhalt der 2. Abteilung ist die Frucht eingehender und mühsamer selbständiger Quellenstudien." Im weiteren sucht dann Schilling den Wert der Quellen*stücke* im Verhältnis zu den Quellen*sätzen* abzuwägen und schliesst mit den Worten: „Die Frage (ob Quellenstücke oder Quellensätze vorzuziehen seien) bedarf sicherlich noch weiterer gründlicher Erwägung. Jedenfalls aber ist es den Verfassern als Verdienst anzurechnen, dass sie dem Geschichtsunterrichte einen neuen Weg zu bahnen sich bemühen . . ." — In der „Literarischen Rundschau für das evangelische Deutschland" (XIV, No. 8, S. 71 f.) bezeichnet Herr Dr. Pfleiderer-Ulm mein Buch als „ein einzigartiges Werk von umsichtiger Zusammenstellung und mannigfaltigster praktischer Verwendbarkeit . . . für Unterricht, Studium und Privatlektüre . . . Voran geht ein knapper, . . . lichtvoller, scharf präzisierter Umriss des geschichtlichen Entwickelungsgangs, der politischen Geschichte . . . Hierauf folgen die Quellenauszüge, in sachlicher Ordnung, . . . eine Frucht ungeheurer Belesenheit, in wohlerwogener Auswahl . . ." — In der „Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen" (1905, S. 234 f.) sagt Herr Dr. Fr. Roth-München: „Der neueste Band des (Blumeschen Geschichts-)Werkes steht in Bezug auf äussere Sorgfalt in der Anordnung und auf wissenschaftliche Gediegenheit auf derselben Höhe wie seine Vorgänger." Herr Dr. Roth hält freilich die Blumeschen Bücher nicht für Schullehrbücher; „dagegen eignen sich diese Bücher ganz vorzüglich für die Hand des Lehrers zur Vorbereitung des Unterrichtes und zur Erweiterung und Vertiefung seiner Kenntnisse . . . Auch Studierende der Geschichte an Hochschulen

werden sie mit Nutzen gebrauchen und sich manchen Umweg ersparen."

Der Aufforderung des Herausgebers der „Pädagogischen Studien", eine Abhandlung über die Frage nach dem grösseren Nutzen der Quellenstücke oder Quellensätze im Geschichtsunterricht zu schreiben, kam ich um der Sache willen gern nach; im folgenden möchte ich mich dieser Aufgabe entledigen, dabei zugleich auf die Vorhaltungen und Vorschläge der Kritik antworten.

Quellenstücke oder Quellensätze im Geschichtsunterricht?

1. Wie unterscheiden sich beide Arten von Quellenauszügen? Schon ganz äusserlich durch die Länge. Quellenstücke sind grössere Ausschnitte aus den Quellen, Quellensätze sind oft wirklich nur einige Zeilen, einige Sätze aus den Quellen. Wer übrigens die Blumeschen Geschichtsbücher kennt, weiss, dass auch in ihnen grössere Quellenstücke nicht fehlen.[1]) Ein mehr innerlicher, sachlicher Unterschied zwischen einem Quellenlesebuche, das Quellenstücke in chronologischer Reihenfolge enthält, und den Blumeschen „Quellensätzen" besteht darin, dass ersteres in sich geschlossene, möglichst abgerundete Geschichtsbilder enthält, die einzelnen Quellensätze dagegen dieser Abrundung oft entbehren; ja die letzteren haben häufig, isoliert für sich genommen, einen nur geringen Wert, sie machen den Eindruck des Abgerissenen, Zusammenhanglosen: erst durch die Vereinigung der Quellensätze zu Gruppen, die ein bestimmtes geschichtliches Thema veranschaulichen, bekommen die Quellensätze ihren vollen Wert. Aus ihrem Zusammenhange herausgerissen, sind sie ungeordnete Steinchen, in das nötige Gefüge gebracht, sind sie die Bestandteile eines kunstvollen Mosaiks, das in höchst anschaulicher Weise, plastisch und deutlich die geschichtlichen Zustände abbildet. Insofern lasse ich mir den Vergleich der Quellensätze mit einem Mosaik gern gefallen. Der Hauptunterschied zwischen Quellenlesebüchern mit Quellenstücken und den „Quellensätzen" hängt jedoch mit dem Ziele zusammen, das sich beide Arten von Quellenbüchern gesteckt haben, auf das wir nun weiter eingehen wollen.

2. Ob Quellenstücke oder Quellensätze im Geschichtsunterricht mehr zu empfehlen sind, hängt meines Erachtens ganz von dem Ziele ab, das erreicht werden soll. Einer Vergegenwärtigung dieses Zieles bedarf es auch, um den Blumeschen „Quellensätzen" gerecht zu werden. Das Ziel, das wir erreichen möchten, ist folgendes: es soll den Schülern nicht nur die Kenntnis der

[1]) Vgl. z. B. Blume III, Abt. 2, Sz. 22, S. 18—35: Wahl und Krönung Maximilians. — Ebenda S. 131—139, Sz. 222: Bericht des venet. Gesandten über das deutsche Heerwesen. — Ebenda S. 185—191, Sz. 73, ein Städtebild von Nürnberg aus dem Jahre 1502.



politischen Geschichte, der Kriege und Verträge, die des Deutschen Reiches Grenzen veränderten, der berühmten Fürsten, Feldherrn und Staatsmänner vermittelt werden; die Schüler sollen auch Einblick gewinnen in die verschiedenen Gebiete des deutschen Volkslebens, in die Zustände des staatlichen Lebens, d. h. in die Staatseinteilung, Regierung, Rechtspflege, in das Heerwesen und in den Staatshaushalt, in die Zustände des gesellschaftlichen Lebens, d. h. in die Gesellschaftsklassen, in Familie und Lebensweise, in das geistige, religiöse und wirtschaftliche Leben. Von jedem einzelnen Zeitabschnitt der deutschen Geschichte soll der Schüler ein Gesamtbild empfangen; er soll auf diese Weise schliesslich zu einem möglichst lückenlosen Überblick über die gesamte geschichtliche Entwicklung unseres Volkes geführt werden. Der Schüler soll beispielsweise die Geschichte des deutschen Königtums von der Urzeit bis zur Gegenwart erkennen, wie die Rechte des deutschen Königbezw. Kaisertums im Laufe der Jahrhunderte sich wandeln, bis sie die heutigen Formen annehmen; er soll die Entwicklung der altgermanischen Volksversammlung, des Heerwesens und der Rechtspflege übersehen können, um zu verstehen, wie wir mannigfach in unserer neuesten Geschichte zu altgermanischen Einrichtungen zurückgekehrt sind. Und damit das deutsche Volksleben recht anschaulich dem Lernenden vor die Seele tritt, soll er es mit seinen eigenen Augen in den Quellen suchen und finden. So gilt es, den Schüler zu einem Verständnis des Heute aus dem Gestern, der Gegenwart aus der Vergangenheit zu führen; die Spuren der Vergangenheit bis in unsere Gegenwart zu verfolgen und umgekehrt von den heutigen Verhältnissen zu den früheren zurückzuschreiten. Es gilt, in dem deutschen Jüngling den Geschichtssinn zu wecken, dass er die Augen auftue in die deutsche Welt um sich, in die gegenwärtigen Zustände, dass er sie mit den Zuständen der Vergangenheit vergleichen lerne, dass er ein Urteil über den Wert der gegenwärtigen Kultur gewinne. Es gilt, den heranwachsenden jungen Mann vor vorschneller Aburteilung über die Zustände der Gegenwart zu bewahren, vor der revolutionären Gesinnung, der nichts Bestehendes und Überliefertes heilig ist, und ihn auch fähig zu machen, an der Fortentwicklung der Kultur später mitzuwirken.

Es fällt uns nicht ein, den Wert der politischen Geschichte zu unterschätzen: in jedem Schuljahre beschäftigen wir uns in der ersten Hälfte mit der politischen Geschichte, in der zweiten Hälfte mit den Zuständen. Auch bietet sich bei Behandlung der Zustände auf Schritt und Tritt Gelegenheit, die äusseren Ereignisse, die „Schicksale" ins Gedächtnis zurückzurufen; denn die Zustände eines Zeitalters sind ja aufs innigste mit den politischen Ereignissen verflochten. Aber darauf kommt es uns an, die Kulturgeschichte, die Geschichte des deutschen Volkes in Staat, Gesellschaft, im geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Leben nicht mehr so wie bisher in

den deutschen Schulen vernachlässigt zu sehen. Wir geben gern und freudig zu, dass es in dieser Beziehung in den letzten Jahrzehnten schon viel besser geworden ist, aber es muss in dieser Richtung noch bedeutend mehr geschehen. Und ganz besonders liegt es uns am Herzen, den deutschen Lehrer, den Volksschullehrer, mit einer gründlichen Kenntnis deutschen Volkstums auszustatten, damit er wiederum die deutsche Jugend mit klarem Blicke und warmem Herzen in das geschichtliche Werden und Gewordensein unseres Volkes einführen könne.

3. Dieses das Ziel. Und der Weg dazu?

Ich möchte zunächst den Beweis führen, dass an der Hand von Quellenlesebüchern, die grössere Quellenstücke in chronologischer Aneinanderreihung enthalten, das eben aufgestellte Ziel nicht erreicht werden kann. Zum Zwecke dieser Beweisführung muss ich den Inhalt eines Abschnittes eines solchen Quellenlesebuchs kurz zur Sprache bringen. Ich wähle „W. Heinze, Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrer-Bildungsanstalten und Lehrer zur Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts zusammengestellt.“ (2. Aufl. 1900); aus diesem viel gebrauchten und gut beurteilten Buche greife ich die über das Mittelalter handelnden Quellenstücke heraus (S. 62—155, No. 23—57), im ganzen 35 an der Zahl. Welchen Inhalt haben dieselben und welcher Gewinn ist aus ihnen zu erzielen? Die grössere Hälfte dieser Quellenabschnitte dient der politischen Geschichte, teils den inneren Kämpfen zwischen den Königen und Fürsten (Heinze No. 23, 45, 46), zwischen den Königen und den Stämmen (No. 32), zwischen den Städten und Herren (No. 51), teils den Kämpfen der deutschen Könige und Fürsten gegen auswärtige Feinde, gegen die Ungarn (No. 28, vgl. No. 24) und gegen die Slaven (No. 25, 29, 39 a, b, c), oder den Beziehungen des deutschen Kaisertums zu Italien bezw. zu Konstantinopel (No. 27, 30), dem Kampfe zwischen Kaisertum und Papsttum (No. 33 a, b, c, d; 35, 47, 48), dem Gegensatz des Kaisertums zu den italienischen Städten (No. 36), oder auch der Illustrierung der Kreuzzugsgeschichte (No. 34, 38).

Zur Veranschaulichung der inneren Kämpfe zwischen den Königen und den Fürsten erzählt Widukind von den Ursachen der Feindschaft zwischen dem Herzoge Heinrich und dem Könige Konrad, von den Mordplänen Hattos von Mainz gegen den Sachsenfürsten, von den Kämpfen vor der Eresburg und vor der Burg Grona, von Konrads unglücklichem Ausgange, wie er sterbend seinen Feind zum Nachfolger empfiehlt und wie Heinrichs Wahl in Fritzlar vor sich geht (Heinze No. 23). — In die zweite Hälfte des Mittelalters versetzt uns die Chronik von Kolmar mit der Schilderung des Streites zwischen Rudolf von Habsburg und Ottokar: wie die Grossen Ottokars den neugewählten König gegen den gewalttätigen Böhmenfürsten zu Hilfe rufen, wie dieser Klosterneuburg und Wien

an Rudolf verliert und sich ergeben muss; dabei ist eine Charakteristik des Habsburgers mit eingeflochten, in der seine Einfachheit besonders hervorgehoben wird (Heinze No. 45). — Der Bericht über die Schlacht bei Mühldorf macht mit dem Gegensatze der Habsburger zu den Wittelsbachern bekannt, mit den Bundesgenossen beider, mit der Ritterlichkeit und Kampfestüchtigkeit Friedrichs von Österreich, wie Friedrich von Nürnberg die Entscheidung im Kampfe herbeiführt und wie der Österreicher gefangen wird (Heinze No. 46). — Lambert von Hersfeld erzählt aus dem Jahre 1073 die Empörung der Sachsen gegen Heinrich IV., die Ursachen dieser Empörung und die Flucht des Königs nach Hersfeld, wie im Jahre 1075 Heinrich die Sachsen an der Unstrut überrascht und besiegt (Heinze No. 32). — Die Chronik Jakob Twingers von Königshofen berichtet über die Schlacht der Städter und Herren bei Reutlingen, über Ursache und Verlauf des Kampfes und über die argen Verwüstungen dieser Städtekriege (Heinze No. 51).

Die Kriegsnöte, die von auswärts über das Reich kommen, werden an der Schilderung des Ungarneinfalls in St. Gallen veranschaulicht; die Klosterchronik erzählt von dem wüsten Treiben der Barbaren im verlassenen Kloster und von dem schwachsinnigen Mönche Heribald, der zurückbleibt und gerettet wird (Heinze No. 24). — Ans Ende der Ungarnnot versetzt uns der Bericht über die Schlacht auf dem Lechfelde; wir lesen, wie die Augsburger unter Führung ihres trefflichen Bischofs Ulrich der Belagerung trotzen, wie sich Ottos I. Heer nach Stämmen aufstellt und wie die Schlacht durch Konrads des Roten Mut und Geschicklichkeit entschieden wird (Heinze No. 28). — Die Slavenkriege sind reichlich bedacht durch Widukinds Bericht über die Kämpfe Heinrichs I. gegen die Heveller, Daleminzier, Böhmen und Redarier (Heinze No. 25); wie Otto I. mit Gero die Slaven an der Recknitz schlägt (Heinze No. 29); wie die Slavenländer endlich dauernd in Besitz genommen werden (Heinze No. 39 a, b, c), wobei teils der Biograph Ottos von Bamberg zu Worte kommt, der die kluge Art der Wirksamkeit Ottos in Pommern schildert, teils Helmolds Slavenchronik, aus welcher die Abschnitte über die kolonisatorische Tätigkeit des Grafen Adolf von Schaumburg und über die Gründung Lübecks, ferner die Kapitel über das Vordringen Heinrichs des Löwen im Obotritenlande, über die Einsetzung von Bischöfen in Oldenburg, Ratzeburg und Mecklenburg durch den Welfen und über Albrechts des Bären kriegerische und kolonisatorische Verdienste entnommen sind.

Ottos I. Beziehungen zu Italien werden durch Roswithas poetische Erzählung von der Vermählung des deutschen Königs mit Adelheid illustriert (Heinze No. 27). Der Gesandtschaftsbericht Liudprands enthält mancherlei über die politischen Ereignisse in Italien zur Zeit Ottos I., über das Verhältnis Ottos zum griechischen Reiche und über die Zustände am Hofe von Konstantinopel (Heinze No. 30).

Die Kämpfe zwischen Kaisertum und Papsttum sind aus zwei Zeitabschnitten belegt, aus der Zeit des Investiturstreites und aus der Ludwigs des Bayern. Gregors VII. Herrschaftsansprüche, gleichsam sein Programm, lernen wir aus der päpstlichen Festsetzung kennen, die den pseudo-isidorischen Dekretalen z. T. wörtlich entlehnt ist (Heinze No. 33 a); damit ist die eigentliche Ursache des Kampfes zwischen der Kurie und dem deutschen Kaisertum aufgedeckt. Dann kommt Bruno mit einem Schreiben Heinrichs IV. an den Papst aus dem Jahre 1076 zu Wort: Gregor VII. wird wegen seines hochmütigen Benehmens gegen Geistliche und Weltliche gebrandmarkt und zum Verzicht auf den angemassten Thron aufgefordert (Heinze No. 39 b). Aus derselben Quelle folgt dann des Papstes Bannfluch gegen den König: der Papst weist den Vorwurf der Anmassung der päpstlichen Würde zurück, schleudert den Bann gegen Heinrich und entbindet Deutschland und Italien ihres Gehorsams gegen den Gebannten (Heinze No. 33 c). Lambert von Hersfeld erzählt darauf des Gebannten Reise von Speier über Besançon und den Mont Cenis nach Kanossa, die Veranlassung und die Schwierigkeiten derselben und wie die Bischöfe und Grafen Italiens dem Könige zuströmen (Heinze No. 33 d). — Aus der Weltchronik Ekkehards von Aura ist das Wormser Konkordat aufgenommen, Heinrichs V. anfängliches Sträuben, die Investitur der Geistlichen aus der Hand zu geben, seine schliesslichen Zugeständnisse an die Kurie und des Papstes Gegenzugeständnisse (Heinze No. 35). — Aus der Zeit Ludwigs des Bayern folgt der Kurverein zu Rense (Heinze No. 47) und der Frankfurter Erlass des Kaisers (Heinze No. 48): die Kurfürsten verwahren sich gegen den Anspruch des Papstes, die Wahl des deutschen Königs von seiner Bestätigung abhängig zu machen; der Kaiser entscheidet in gleichem Sinne, dass die kaiserliche Würde und Gewalt unmittelbar von Gott allein herrühre und dass der von den Wahlfürsten Erkorene als wahrer und gesetzmässiger Kaiser zu erachten und zu benennen sei.

Barbarossas Kampf gegen Mailand im Jahre 1162, wie den Mailändern die Zufuhr abgeschnitten wird, wie sie sich auf Gnade und Ungnade ergeben müssen, wie das Carroccio zerstört, die Befestigungen geschleift und die Bürger ausserhalb der Stadt sich anzusiedeln gezwungen werden, schildert der Brief Burchards in der Kölner Königschronik (Heinze No. 36).

Die Geschichte der Kreuzzüge endlich ist durch den Bericht Wilhelms von Tyrus über die Bedrängnisse der Christen durch die Seldschucken und über die Vorgänge zu Klermont bedacht (Heinze No. 34), ferner durch Ottos von Freising Erzählung vom dritten Kreuzzuge, von den Schwierigkeiten im griechischen Reiche und in Klein-Asien und vom Tode Barbarossas (Heinze No. 38).

Diese kurze Inhaltsangabe musste gegeben werden, um zu zeigen, dass von den 35, in Heinzes Quellen-Lesebuch zur Geschichte

des Mittelalters aufgenommenen Quellenstücken nicht weniger als 20, also $^4/_7$, der politischen Geschichte dienen und dass ich ein Recht habe, im Vorwort meines Buches (S. IX) zu behaupten, dass die in den Quellenlesebüchern gebotenen Quellenstücke zum grossen Teil der besseren Erkenntnis der Schicksale unseres Volkes, weniger der Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung des zuständlichen Lebens zugute kommen. Ich möchte nicht dahin missverstanden werden, als ob ich derartige Quellenstücke geringschätzte: Der Lehrer muss derartige Quellenstoffe durchaus beherrschen, um nicht im Ton eines trockenen Leitfadens, sondern anschaulich und in epischer Breite zu erzählen; der Geschichtslehrer, der z. B. die Geschichte Konrads I. behandelt, wird die Ereignisse Widukind nacherzählen, wie es Giesebrecht in der Geschichte der Deutschen Kaiserzeit getan hat; und dem Schüler wird es ganz gewiss heilsam und ein Genuss sein, sich auch in solche Quellenstücke zu vertiefen. Nur das behaupte ich bezüglich dieser Quellenstücke: sie dienen der politischen Geschichte, der Darstellung der Schicksale, nicht der der Zustände.

Doch ich möchte noch einmal dieselben zwanzig Heinzeschen Quellenstücke überblicken, um zu untersuchen, ob denn nicht auch über das zuständliche Leben unseres Volkes mancherlei in denselben enthalten ist, das durch den Lehrer ins Licht gerückt und bei einer Wiederholung über einen bestimmten Zeitraum systematisch geordnet werden mag.

Bei der grossen Zahl solcher Quellenstücke unter den genannten zwanzig, die von kriegerischen Ereignissen handeln, lässt sich vermuten, dass vor allem das Heerwesen im Mittelalter eine erschöpfende Beleuchtung erhält. Die Art der Schlachtaufstellung, Entwicklung des Kampfes und Heeresgliederung lässt sich auf Grund der Berichte über die Schlacht auf dem Lechfelde, bei Hohenburg und bei Mühldorf (Heinze No. 28, 32 c, 46) zur Darstellung bringen. Der Charakter mittelalterlicher Kriegsführung lässt sich aus Ottos I. Kampf gegen die Slaven, aus Mailands Zerstörung und aus der Schlacht bei Reutlingen zeigen (Heinze No. 29, 36, 51). Nur spärliche Nachrichten kommen über Heeresleitung und Waffenwesen vor, in der Schilderung über den Einfall der Ungarn in St. Gallen (Heinze No. 65, Absatz 1) und in Liudprands Gesandtschaftsbericht (Heinze No. 30, S. 82, 3. Absatz). Über die Entwicklung des Heeresaufgebotes und der Dienstpflicht, über Waffengattungen, Lager- und Befestigungswesen, über Belagerungsmaschinen und dgl. erfährt man aus Heinzes Quellenstücken kaum etwas. Im übrigen enthalten die zwanzig Quellenstücke einige zerstreute Angaben über die Zustände bei der Wahl des deutschen Königs, so Widukinds Bericht über Heinrichs I. Wahl und wie der Gewählte die Salbung und Krönung ausschlägt (Heinze No. 23, S. 64, letzter Absatz); über die Reichskleinodien (ebenda, drittletzter Absatz); über den Versuch des

Papstes, die Wahl des deutschen Königs von sich abhängig zu machen (Heinze No. 47 und 48); über das Schutzamt des Königs, kraft dessen er die Fürsten belehnt und für den Landfrieden sorgt (Heinze No. 45, 1. und vorletzter Absatz); über das Amt der Grafen und Markgrafen (Heinze No. 29; 39, b und c). Diese letzten Abschnitte über den Markgrafen Gero, Adolf von Schaumburg, Heinrich den Löwen und Albrecht den Bären lassen sich auch in etwas zur Darstellung der wirtschaftlichen Zustände benützen, die Quellenstücke über Heinrich IV. und Gregor VII. (Heinze No. 33 a, b, c) enthalten Material für die Darstellung der religiösen Zustände, ähnlich das Kapitel über Ottos von Bamberg Missionstätigkeit in Pommern (Heinze No. 39 a).

Das ist aber auch alles.

Die übrigen 15 Quellenstücke bei Heinze dienen vorwiegend dem zuständlichen Leben. Wir lesen aus Widukind von den Zuständen bei der Wahl und Krönung Ottos I. (Heinze No. 26), aus Wipo von Konrads II. Wahl (Heinze No. 31), aus der Goldenen Bulle die Bestimmungen über die Wahl, freilich nur in der Form eines kurzen Referates (Heinze No. 50, Goldene Bulle Cap. 1—4). Auch sonstige staatliche Zustände der 2. Hälfte des Mittelalters werden durch die Goldene Bulle veranschaulicht: Stellung und Vorrechte der Kurfürsten, Primogenitur, Unteilbarkeit der Kurfürstentümer, Bergwerks-Judenschutz-Münzrecht, ius de non evocando und de non appellando in den Wahlfürstentümern (Heinze No. 50, Gold. Bulle Cap. 6, 7, 9, 10, 12, 25). — Das Gerichtswesen der 2. Hälfte des Mittelalters wird, abgesehen von den eben erwähnten Kapiteln der Goldenen Bulle durch ein Quellenstück über die Femegerichte illustriert: die geheime Losung der Freischöffen, das Verfahren gegen einen Freischöffen und gegen Nichtwissende, das Verfahren beim Nichterscheinen des Angeklagten, ein Beispiel einer Verfemung eines Herzogs (Heinze No. 55). Auch das Quellenstück über Maximilians I. Landfriedensgesetz (Heinze No. 56) kann zum Gerichtswesen gezogen und Cap. 17 aus der Goldenen Bulle, das auch über Fehde und Landfrieden handelt, mit demselben verbunden werden. — Das Heerwesen am Ende des Mittelalters ist durch ein Lied vom Landsknechtsorden und durch Seb. Francks Schilderung des entarteten Landsknechtswesens, sowie durch einen Erlass Julius' von Braunschweig gegen die Gartbrüder gekennzeichnet (Heinze No. 57). Auch enthalten die nachher zu erwähnenden Quellenstücke über das Städtetum einiges über städtisches Heerwesen. — Ins gesellschaftliche Leben führt uns Heinze durch die Quellenstücke No. 37, 40, 42 und 43: Arnold von Lübeck beschreibt das höfische Leben der Zeit Barbarossas in der Schilderung des „Friedens- und Freudenfestes zu Mainz“ (Heinze No. 37); mit den Pflichten des Rittertums macht der Winsbeke bekannt, mit dem Ritterschlage Wilhelms von Holland Johann von Beka, mit einem Turnier die Jahrbücher des Klosters

Altenzelle (Heinze No. 42). Das geistliche Rittertum kommt zur Darstellung durch die Ordensregel der Deutschritter (Heinze No. 40), das Raubrittertum durch eine gekürzte Übertragung von „Meier Helmbrecht“ (Heinze No. 43). — Meier Helmbrecht kennzeichnet noch mehr die Verhältnisse der Bauern im Österreichischen im 13. Jahrhundert; auch lässt sich aus diesem Gedicht die Art der Eheschliessung im Mittelalter ableiten. — Das Städtewesen wird in einer Reihe von Quellenstücken berücksichtigt: wie Worms Freistadt wird und wie sich die Kölner bei Worringen gegen ihren Erzbischof wehren (Heinze No. 44); die Erhebung der Zünfte in Köln (Heinze No. 52); das Treiben der Vitalienbrüder (Heinze No. 53); über das Pfahlbürgertum wird aus der Goldenen Bulle (Heinze No. 50, Cap. 16) referiert. — Nun bleiben nur noch einige Abschnitte für das religiöse Leben übrig: das Verhalten der Kirche gegen vermeintliche Ketzer schildert das Bremer Urkundenbuch in dem Bericht über den Kreuzzug gegen die Stedinger (Heinze No. 41); die Chronik des Konstanzer Konzils berichtet von der Verbrennung des Hus (Heinze No. 54). Das schwärmerische Wesen mittelalterlicher Frömmigkeit endlich wird durch die grosse Geisselfahrt des Jahres 1349 illustriert (Heinze No. 49).

So dankenswert und instruktiv diese, die Zustände unseres Volkes im Mittelalter zur Darstellung bringenden Quellenstücke bei Heinze sind, so wird doch niemand behaupten, dass eine lückenlose Veranschaulichung des deutschen Volkslebens, eine erschöpfende Übersicht und Einsicht in die geschichtliche Entwicklung des Volkslebens aus denselben gewonnen werden kann. Eine Übersicht wird schon dadurch erschwert, dass die Quellenstücke bei Heinze nicht sachlich, sondern chronologisch geordnet worden sind. Und wie lückenhaft das Ganze! Beispielsweise die staatlichen Zustände betreffend, erfährt man nichts über Reichsbeamte, Reichstag, Staatshaushalt; das Gerichtswesen betreffend, nichts vom Königsgericht, vom Reichskammergericht, vom geistlichen Gericht, abgesehen von den Stellen beim Femegericht nichts vom Verfahren bei Gericht, vom Richterkollegium; der Sachsenspiegel, der Schwabenspiegel wird niemals erwähnt. Das gesellschaftliche Leben betreffend, erfährt man nichts Erschöpfendes über Gesellschaftsklassen, Familie und Lebensweise; das religiöse Leben betreffend, nichts vom Kultus oder vom Mönchtum. Und das geistige und wirtschaftliche Leben ist fast nirgends gestreift. Ein wirklicher Querschnitt durch die Geschichte der Zustände des deutschen Volkslebens, ein Aufriss, wie sich das Volksleben gewandelt hat, bis es die heutigen Formen angenommen — und das gerade war das Ziel! — ist so unmöglich.

4. Und nun vergleiche man damit den Weg, den die Blumeschen Quellensätze zur Geschichte des Mittelalters einschlagen (Blume, Quellensätze, Bd. 2 und 3). Der Schüler kommt mit einer genauen Kenntnis des Volkslebens der deutschen Urzeit,

der Merovinger- und Karolingerzeit an das Mittelalter heran. Er kennt von den staatlichen Zuständen die Gaueinteilung der ersten Jahrhunderte der deutschen Geschichte und ihre Bedeutung und erarbeitet sich nun die Einteilung des Staates in der ersten Hälfte des Mittelalters, die Entstehung der Herzogtümer, die Wandlung der Grafschaften und Gaue, die Bildung von Burgwardgebieten, die Entwicklung der Markgrafschaften, die Verselbständigung der geistlichen Sprengel. Er sieht in der zweiten Hälfte des Mittelalters den Reichsverband sich völlig zersetzen, den ganzen Reichsboden in eine Unzahl von grossen und kleinen Territorien sich aufteilen, ein Resultat, dem auch die Bildung von Reichslandvogteien und Reichskreisen nicht mehr Einhalt tun kann. — Bezüglich der Regierung des Staates hat der Schüler das Königtum, Fürstentum, Herzogtum und die Volksversammlung der deutschen Urzeit kennen gelernt und weiss, welche Wandlungen diese Einrichtungen in der Merovinger- und Karolingerzeit erfahren haben. Nun erarbeitet er sich die Zustände im Mittelalter: wie der König auf den Thron erhoben wird; wie schon im 12. Jahrhundert der Papst den Versuch macht, die Konfirmation der deutschen Königswahl in seine Hand zu bekommen, und welchen Erfolg diese immer wiederkehrenden, namentlich auch zur Zeit Albrechts I., Ludwigs des Bayern und Karls IV. erneuerten Versuche gehabt haben; wie allmählich die Volkswahl zur Fürstenwahl wird, bis in der Goldenen Bulle Zahl und Personen der Wähler, Ort, Zeit und Förmlichkeiten der deutschen Königswahl genau fixiert werden. — Das deutsche Königtum hatte sich schon in der Merovinger Zeit mit mancherlei äusseren Hoheitszeichen umgeben: so gilt es, durch die Jahrhunderte zu verfolgen, wie sich die Reichskleinodien vermehren, wo sie aufbewahrt, bei welchen Gelegenheiten sie hervorgeholt werden. Die inhaltsreichen Rechte des deutschen Königtums in der ersten Hälfte des Mittelalters sind dann zu beachten, die Rechte des Königs als des obersten Schutz-, Kriegs- und Gerichtsherrn, die weltbeherrschende Stellung des Kaisers, und wie diese Gerechtsame in der zweiten Hälfte des Mittelalters zusammenschrumpfen oder doch viel von ihrem Inhalt verlieren. Auch die Beamtenschaft des Königs, die Hofämter, das Kanzleramt und andere Reichsämter und ihre geschichtliche Entwicklung wollen beachtet sein, ebenso die Hof- und Reichstage des Mittelalters, ihre Berufung, Zusammensetzung, die Art der Verhandlung, Zuständigkeit und Verbindlichkeit der Reichstagsbeschlüsse. — Vom Königtum und den Reichseinrichtungen wenden wir uns zu den Fürsten, zur Stellung der Fürsten zum Könige, zu den innerstaatlichen Verhältnissen im Herzogtum, zu den Landtagen in den Herzogtümern, zum Grafenamt, zu den Mark-, Land-, Pfalz- und Burggrafen in den ersten Jahrhunderten des Mittelalters. Wir sehen die Vasallität und das Lehnswesen sich immer mehr entwickeln, wie an die Stelle des Untertanenverhält-

nisses das Lehnsverhältnis tritt; wir machen uns ein Bild von den Lehnspflichten und Lehnsrechten, von der Art, wie jemand eines anderen Vasall wird, wie Vasallität und Lehen schliesslich miteinander verbunden werden. Im Verfolg der Entwicklung des Fürstentums ist dann weiter auf die Stellung der Kurfürsten zu achten, wie die Fürsten allmählich zu Landesherren werden, auf die spätmittelalterliche Stellung der Landesherrn zum Kaiser, zur Kirche, in Gerichts- und Kriegssachen, zu ihren Landständen, wie die Landesherren ein tüchtiges Beamtentum am Hofe und im Lande sich heranbilden und wie sie allerlei Wohlfahrtsbestrebungen in die Hand nehmen. — Das Mittelalter lässt neben den Fürsten aber auch die Städte sich immer mehr erheben; und so gilt es, das Städtewesen aus seinen frühesten Anfängen zu verfolgen, die ursprüngliche Bevölkerung einer Stadt und ihre Stellung zum Herrn der Stadt, wie die freier werdende Bürgerschaft bestrebt ist, das Regiment des Stadtherrn zu beseitigen, wie gar die Zünfte an der Regierung des Gemeinwesens Anteil bekommen; auch Gericht und Polizei, Steuer-, Kriegs- und Finanzwesen der Städte, endlich auch allerlei städtische Wohlfahrtseinrichtungen wollen beachtet sein. — Zu den staatlichen Zuständen im weiteren Sinne des Wortes rechnen wir auch Rechtspflege und Heerwesen. Die einfacheren Gerichtsverhältnisse der Karolinger Zeit machen einer grösseren Mannigfaltigkeit Platz: das Stadt-, Lehns- und Patrimonialgericht kommen zu dem schon in der Karolinger Zeit entwickelten Königs- und Volksgericht hinzu. Von allen diesen Gerichten muss ein Bild entworfen werden, ganz besonders vom Volksgericht, das sich jetzt in das Grafen-, Schultheissen- und Gografengericht teilt, dessen Wesen und Zustände zumeist aus dem Sachsenspiegel erkennbar sind: Dingpflicht, Richter, Fürsprecher und Fronbote, Verfahren, gerichtlicher Beweis und Strafen. Die Erwähnung des Sachsenspiegels gibt Gelegenheit, über die Rechtsaufzeichnungen des Mittelalters zu handeln. Die Entwicklung der Rechtspflege ist dann auch in die zweite Hälfte des Mittelalters zu verfolgen, wie mit der Ausgestaltung des Territorialismus die Gerichte zum Eigentum ihrer Inhaber werden, wie die alten Gerichtssprengel mannigfach zerreissen; die Verwandlung der Lehnsgerichte der Landesfürsten in fürstliche Hofgerichte; die eigentümliche Umbildung des Königsgerichts zum Reichskammergericht und die Entstehung des Reichshofrats; die Entwicklung einiger Landgerichte zu Reichslandgerichten; Ursprung, Ansprüche, Geschichte und Wesen der Femegerichte; die Ausweitung der geistlichen Gerichte und schliesslich das Eindringen des römischen Rechts. — Beim Heerwesen wird gezeigt, wie sich noch immer, ja bis ans Ende des Mittelalters, Reste des allgemeinen Heeresaufgebotes finden, wie aber doch das Volksaufgebot hinter dem Lehnsaufgebot zurücktritt und wie das Ritterheer am Ende des Mittelalters vom Landsknechtsheere verdrängt wird. Und all die einzelnen, schon oben einmal ge-

streiften Fragen über Heeresleitung, Heeresgliederung, Waffengattungen, Bewaffnung, Heergerät, Schlachtaufstellung, Entwicklung des Kampfes, Lager, Befestigung, Belagerung, Verwendung von Schiffen im Kriegsdienste und Charakter der Kriegsführung sind ins Auge zu fassen; denn so erst wird ein wirkliches Bild vom Heerwesen entstehen. — Endlich darf bei der Schilderung der staatlichen Zustände auch der Staatshaushalt nicht unerwähnt bleiben. Hier ist darzulegen, über welch grossartige Einnahmen König und Reich in der ersten Hälfte des Mittelalters verfügten, über Einnahmen aus den Regalien, Königsgütern, Leistungen der Untertanen, aus der Bede, dem Tribute unterworfener Völker, dem Zins aus dem Wendenlande, aus Erbschaften in bestimmten Fällen, aus dem Spolienrecht, Gerichtsgefällen, Gütereinziehung, Strafgeldern; wie des Reiches Gut durch Schenkungen, Vergebungen und Verschleuderung schon in den ersten Jahrhunderten des Mittelalters und namentlich in der Zeit des Interregnums stark vermindert wird, so dass am Ende des Zeitraums des Königs und Reiches Einkünfte völlig unzulängliche werden.

Und wenn in der Weise die staatlichen Zustände besprochen sind, dann ist das gesellschaftliche Leben zu schildern, zunächst die Gesellschaftsstände: wie in der ersten Hälfte des Mittelalters die Zahl der vollkommen Freien immer geringer wird, wie sich über den Stand der Freien ein neuer Adel emporzuheben anfängt, wie die Ritterwürde über den Stand der Schöffenbaren erhebt und in den Städten ein neuer Stand der Freien zusammenwächst, wie die Ministerialen emporkommen, wie in den Pfleghaften, Biergelden und Landsassen noch ein Rest des alten Freienstandes, doch mit den Zeichen der Abhängigkeit, vorhanden ist, ähnlich den freien Zinsleuten, wie in den unfreien Zinsleuten, Vogteileuten, Liten und Knechten weitere gesellschaftliche Abstufungen nach unten sich zeigen, wie noch immer die Freilassung nach fränkischem Rechte sich findet, wie dann in der zweiten Hälfte des Mittelalters unter dem Einfluss des Lehnswesens der alte Gegensatz zwischen frei und unfrei je länger je mehr hinter dem Gegensatz des Adels und der Gemeinen zurücktritt, wie sich der Adel in einen hohen und einen niederen sondert, wie sich die freien Bürger in den Städten in den Stand der Patrizier und des gemeinen Stadtvolks trennen, wie ein Teil der Bauern schliesslich zur Leibeigenschaft herabsinkt. Nach der Betrachtung der Gesellschaftsklassen und ihrer Lebenshaltung ist auf das Familienleben einzugehen, auf Verlobung und Vermählung, Ehehindernisse, Leibzucht und Morgengabe, auf das Leben der Kinder, auf Taufe, Erziehung, Kinderspiele, Mündigkeit, weiter auf das Verhältnis der Sippe und Verwandten zueinander, wie weit der Sachsenspiegel die Zugehörigkeit zur erbberechtigten Sippschaft rechnet, auf Erbschaft und Totenbestattung. Und nach der Betrachtung der Familie das weite Gebiet der Lebensweise:

Wohnung, Kleidung und Körperpflege, Nahrung, allerlei Vergnügen, Reisen, Verkehrswesen, Umgangsformen, Familiennamen, Zeiteinteilung, Stellung der Juden u. dgl.

Bei der Behandlung der religiösen Zustände des Mittelalters wird zuerst auf die äussere Ausbreitung des Christentums, auf die Mission geachtet, in welche Gebiete die christliche Religion eindringt, welche Mittel angewandt werden, Missions-Hindernisse und -Erfolge. Dann ist zu den religiösen Vorstellungen überzugehen, zu dem Pelagianismus mittelalterlicher Frömmigkeit, zu der durch den Marienkultus besonders vermehrten Heiligenverehrung, zum Reliquienunwesen, Aberglauben, zu den Vorstellungen vom Teufel. Zur Darstellung des kirchlichen Kultus bedarf es eines Eingehens auf Ort, Zeit, kultische Handlungen und Personen. So bietet sich Gelegenheit, von den Domen des Mittelalters, von ihrem Baustil und ihrer inneren Ausstattung zu handeln, von der grossen Zahl der Feste, von der Messe, der Predigt und den Sakramenten, von Wallfahrten und Prozessionen, von dem Klerus in seinen verschiedenen Abstufungen, von seinem Leben und Treiben, vom Mönchtum und von mönchsartigen Genossenschaften, vom Papste, von seinem Streben nach weltlicher Macht und von den Waffen, deren er sich dabei bedient. Aber auch der Gegensatz gegen die Kirche und gegen Rom muss berührt werden, das Ketzertum und das Verfahren gegen die Ketzer.

Zur Einführung ins geistige Leben des Mittelalters ist auf die Kenntnis des Lesens und Schreibens zu achten, auf das Schulwesen, auf einzelne Wissenschaften und Künste, auf Jura, Theologie (Scholastik) und Philosophie, auf Baukunst, Malerei, Musik und Dichtkunst, auf den Mangel wirklichen Fortschritts in den Naturwissenschaften, auf die Buchdruckerkunst und auf den Humanismus.

Im wirtschaftlichen Leben endlich sind die Zustände im Ackerbau, Handwerk und Handel zu erkennen: die fortschreitende Kolonisierung unseres Vaterlandes, das Wachsen des Grossgrundbesitzes, wie Teile desselben in Zeit- oder Erbpacht gegeben werden, die Art der Ackerwirtschaft, Viehzucht, Gartenbau, Weinbau, Waldnutzung, landwirtschaftliche Arbeiter; die Bildung der Zünfte, die Zunftverfassung, die Entstehung der Gesellenbrüderschaften; Handelswege und Handelsplätze, Hansa und oberdeutsche Handelsbeziehungen, Messen und Märkte, Handelsgegenstände, Münzwesen, allerlei Formen des Handels, Fürkauf, Ringe, Wechselbriefe u. dgl. —

Soweit die Skizzierung des Weges, den die Blumeschen Geschichtsbücher einschlagen. Mag dieser Weg auf den ersten Blick, bei einem nur flüchtigen Beobachten oder Begehen desselben, als ein vielverschlungener, langer Pfad erscheinen, bei näherem Zusehen ist er doch wunderbar einfach, da ist nichts Willkürliches, Gekünsteltes, Unebenes; da fügt sich eins zum anderen in innerer

Notwendigkeit. Was wir in Heinzes Quellen-Lesebuch an dankenswertem Material über die Zustände des deutschen Volkes im Mittelalter fanden, das finden wir auch in Blumes Quellensätzen neben einem ungleich reicheren Material, und erst bei Blume in seinem natürlichen, gefälligen Zusammenhange. Und nur auf diesem Wege kommen wir wirklich zu dem oben dargelegten Ziel, zu einer Erfassung der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Volkslebens von der Urzeit bis zur Gegenwart; denn wie die Zustände des Mittelalters, so werden auch die des vorhergehenden und nachfolgenden Zeitraumes erarbeitet. Und das ganze zuständliche Leben soll quellenmässig belegt, von den Schülern aus den Quellen selbsttätig ausgehoben werden! Dann verbietet sich freilich eine Darbietung umfangreicher Quellenstücke, denn dann müsste man Folianten sammeln. Nur Quellensätze, kurze, knappe, evidente, zu Gruppen vereinigte, das betreffende Thema so kurz wie möglich ausdrückende Quellenstellen können und dürfen dann zur Anwendung kommen: so, wie es in Blumes Geschichtsbüchern geschieht. Grössere, umfangreichere Quellenstücke in grösserer Zahl sind nicht nur nicht wünschenswert, sondern sogar störend; sie würden durch das Neben- und Beiwerk, das sie enthalten, die schnelle, sichere Erfassung des zu Erarbeitenden unnötig erschweren. Alle Nebenranken sind abzuschneiden; nur der Stamm und die Hauptzweige sind beizubehalten, mag auch der äussere Schmuck darüber Einbusse erleiden.

5. Ob man aus solchen Gruppen von Quellensätzen ein „klares und einheitliches Bild“ gewinnen kann? Herr Prof. Brandenburg greift in der im Eingange dieser Abhandlung erwähnten Kritik ein Beispiel aus dem 4., von mir bearbeiteten Bande der Blumeschen „Quellensätze“ heraus: die Zusammensetzung und Wirksamkeit des Reichstages. Er registriert kurz die Quellen, aus denen in meinem Buche Sätze zur Darstellung des Reichstages ausgehoben sind und urteilt dann, wie schon oben zitiert, der Schüler könne aus solch einem Mosaik kaum ein klares und einheitliches Bild gewinnen.

Dem gegenüber kann ich versichern: ich weiss aus Erfahrung, dass die Schüler doch dazu imstande sind. Seit zwei Jahrzehnten sind die Blumeschen Geschichtsbücher im hiesigen Landesseminar eingeführt, ich selbst unterrichte nach denselben nun beinahe 10 Jahre. Da kommt es wohl vor, dass die Zöglinge bei der häuslichen Vorbereitung nicht sofort den Hauptgedanken erfassen; doch ist das eine Ausnahme. Zumeist arbeiten sie sich selbständig ohne Schwierigkeiten in das Verständnis der Quellensätze hinein. Ist doch auch das Stichwort, auf das der Schüler zu achten hat, fast durchgängig durch den Druck hervorgehoben, und ist doch zu dem Zweck der leichteren Orientierung die „Zusammenfassung“ der Hauptergebnisse dem Quellenmaterial vorausgeschickt, damit der Schüler, wenn er einen Satz nicht sofort versteht, aus dieser „Zusammenfassung“ sich Belehrung erholen kann. Auch kommt ja die Besprechung in der

Schule selbst hinzu, die Nichtverstandenes zum Verständnis bringen, Unklarheiten beseitigen, Bedeutsames weiter ausführen soll. An demselben Tage, an dem ich die Brandenburgische Kritik in die Hand bekam, gab ich in der zweiten Klasse unseres Seminars einen Aufsatz zurück, der zufälliger Weise gerade über den „Reichstag in der neueren deutschen Geschichte, nach unseren Quellensätzen" handelte; absichtlich habe ich die betreffenden Quellensätze in den Stunden vorher nicht besprochen, weil ich weiss, dass ich unseren Zöglingen, die nach den Quellensätzen zu arbeiten gelernt haben, eine solche selbständige Arbeit zumuten kann. Das Ergebnis war denn auch, wie ich es erwartet hatte: einige haben recht gut, viele gut und genügend, nur 4 von 34 Schülern nicht genügend geschrieben.

Herr Prof. Brandenburg weist weiter darauf hin, dass dem Lehrer kaum die Zeit zur Verfügung stehe, um „jedes dieser Zeugnisse (eben die Quellensätze) zu erläutern"; und auch andere Kritiker sprechen sich ebenso aus.

Das ist ja wahr, dass zwei Geschichtsstunden in der Woche zu wenig sind, um das ganze Material zu bewältigen. Aber der grössere Teil der Quellensätze lässt sich auch schon in dieser knappen Unterrichtszeit behandeln. Es soll ja schliesslich auch gar nicht „jedes dieser Zeugnisse" in aller Ausführlichkeit und nach allen Seiten hin erläutert werden. Bei der Behandlung der Quellensätze kommt es ja nur auf das jedesmal am Rande stehende Thema an, etwa „Teilnehmer am Reichstage": nur was der schon zu diesem Zwecke möglichst zugestutzte Satz über dieses Thema sagt, ist herauszuheben, alles andere kann beiseite gelassen werden. So wird es möglich, in einer Unterrichtsstunde oft 5—6 Seiten Quellensätze zu bearbeiten. Auch wird der Geschichtslehrer, der sich in die Blumeschen Bücher genügend eingelebt hat, imstande sein, hier und dort, wo er es für passend und nötig hält, eine Auswahl aus den Quellensätzen zu treffen, nur die wichtigeren besprechen, die unwichtigeren zurückstellen. Oft genug wird es dem Geschichtslehrer, namentlich an Seminaren, auch möglich sein, auf die schon in anderen Disziplinen erarbeiteten Kenntnisse der Schüler zurückzugreifen, ohne in eine besondere Erörterung der Quellenstellen eintreten zu müssen, so etwa bei der Darstellung des geistigen Lebens auf die in der Geschichte der Pädagogik, in der deutschen Literatur oder auch in den naturwissenschaftlichen Fächern gewonnenen Kenntnisse, bei der Darlegung des religiösen Lebens auf die Resultate der Kirchengeschichte. Vielleicht kommen wir auch mit der Zeit dahin, dem Geschichtsunterrichte im allgemeinen und der deutschen Geschichte im besonderen einen grösseren Raum in den Lehrplänen gewährt zu sehen. Diesbezügliche Wünsche sind ja längst laut geworden.

Dass ferner die Steinchen zu dem Mosaik der Quellensätze

„mit grösserer Geschicklichkeit" hätten ausgewählt werden können, wie Herr Prof. Brandenburg urteilt, mag sein. Demjenigen, der die Quellen und die geschichtliche Entwicklung unseres Volkslebens völlig beherrscht, mag sich leicht ein handlicheres Material aus den Quellen ergeben. Jedenfalls habe ich mir die Mühe nicht verdriessen lassen, in jahrelanger Arbeit das beste Material zusammenzutragen, irgendwelche Vorarbeiten habe ich nicht benutzen können. Ich bin auch der Ansicht, dass das Urteil, die Steinchen hätten mit grösserer Geschicklichkeit ausgewählt werden können, zum grossen Teil das Ergebnis davon ist, dass das oben gekennzeichnete Ziel der Blumeschen „Quellensätze" nicht genügend beachtet und gewürdigt ist. Dazu wäre ich auch imstande gewesen (und dann hätte ich viel Mühe sparen können), etwa zum Thema „Reichstag" einige umfangreiche, gefällige Quellenstücke zusammenzureihen. Es kommt uns ja aber darauf an, alle die einzelnen Fragen über den Reichstag, wie oft derselbe berufen wird, wer ihn beruft, wer die Teilnehmer an demselben sind, wer den Vorsitz führt, in welcher Weise die Beratungen gepflogen werden, Verbindlichkeit und Zuständigkeit, Erfolg und Ansehen des Reichstages durch kurze Quellenstellen zu beantworten und noch dazu die geschichtliche Entwicklung auch bei allen diesen Unterfragen im Auge zu behalten.

Herr Dr. Roth-München hält bei sonst wohlwollender Beurteilung die Blumeschen Geschichtsbücher für Schullehrbücher deshalb nicht geeignet, weil dieselben zu teuer, zu ausführlich und umfangreich und für die Schüler zu schwierig seien. Bezüglich der Ausführlichkeit und Schwierigkeit möchte ich auf das gegen Herrn Prof. Brandenburg vorhin Gesagte verweisen und noch bemerken, dass immerhin schon viel gewonnen wäre, wenn mehr als bisher die Tendenz der Blumeschen Bücher anerkannt würde. Was übrigens den Preis des jetzigen Werkes betrifft, so liesse in diesem Punkte vielleicht der Herr Verleger mit sich reden, vorausgesetzt, dass die Bücher mehr Eingang fänden.

6. Dass ich mich endlich zu den Ansichten des verehrten Herausgebers dieser Zeitschrift wende. Herr Dr. Schilling spricht sich in der Beurteilung meines Buches bei der Erörterung der Frage, ob Quellenstücke oder Quellensätze mehr zu empfehlen sind, u. a. auch dahin aus: „Es scheint mir, dass sorgfältig ausgewählte Quellenstücke neben dem Erkenntniswerte eine ganz besondere veranschaulichende Kraft besitzen, die vielleicht in gleichem Grade blossen Quellensätzen nicht innewohnt. Die Arbeit auf grund von Quellensätzen wird mehr auf logische Operationen hinauslaufen, die, an sich gewiss notwendig und nützlich, doch aber eine zu einseitige Betätigung sein würden." Dem möchte ich entgegenhalten: jeder Geschichtsunterricht, der an der Hand der Quellen erteilt wird, kann eben durch die Quellen zu einer grösseren Anschaulichkeit gelangen; und je mehr Quellenauszüge dem Unterricht zugrunde

gelegt werden, desto anschaulicher kann derselbe werden; auf die äussere Länge der Quellenstellen kann es kaum ankommen. Indem in den Blumeschen Büchern kurze Quellensätze zu grösseren, einheitlichen Gruppen vereinigt werden, entsteht ein plastisches, höchst anschauliches und in hohem Grade veranschaulichendes Mosaik.

Weiter führt Herr Dr. Schilling aus, dass nicht nur Quellensätze, sondern auch Quellenstücke die Erkenntnis des zuständlichen Lebens vermitteln und dass letztere „daneben interessante und wertvolle Einblicke in die Motive, Stimmungen, seelischen Zustände der handelnden Personen gewähren". Dieses letztere gebe ich gern zu, möchte aber dazu bemerken, dass aus den Blumeschen Geschichtsbüchern auch dieser Gewinn gezogen werden kann. Ein Beispiel: ich behandele die Geschichte Albrechts I. Wenn ich von seiner Wahl spreche, ziehe ich einen Satz aus der 2. Abteilung des 3. Bandes heran, der an seiner Stelle unter einer Gruppe von Quellensätzen steht, die die Erhebung des Königs und den Regierungsantritt veranschaulichen (Blume, Quellensätze III, Abt. 2, S. 35, Sz. 24). Aus demselben können sich die Schüler selber erarbeiten, wie Albrecht I. auf seine erste Wahl verzichtete, und aus welchen Ursachen das geschah, wie die zweite Wahl verlief, wie die Fürsten dem Könige den Eid der Treue leisten und ihre Lehen empfangen, wie Albrecht von Frankfurt über Strassburg nach Aachen zur Salbung sich begibt. Ich komme weiter auf das Verhältnis Albrechts I. zu den Kurfürsten und auf die Belagerung der Stadt Bingen durch den König zu sprechen, da ziehe ich wieder aus der 2. Abteilung des 3. Bandes (S. 150, Sz. 265) einen Quellensatz heran, der eine genaue Beschreibung der Belagerung von Bingen aus der Colmarer Chronik enthält. Dann muss die Rede auf die Beziehungen des Königs zu Bonifatius VIII. und zu dem französischen Könige kommen. Da bietet sich aus Blume III, Abt. 2, S. 290, Sz. 131 ein Abschnitt aus der Bulle Unam sanctam, oder die Bestätigungsbulle des Papstes für Albrecht (ebenda S. 37, Sz. 32 a) und der Gehorsamsbrief des Königs an den Papst (ebenda S. 38, Sz. 32 b). So habe ich also auch aus Blumes Büchern solche „wertvollen Einblicke in die Motive . . . der handelnden Personen". Es vergeht fast keine Stunde, auch bei der Behandlung der „Schicksale", wo ich nicht solche Quellensätze aus der zweiten Abteilung nutzbar machen könnte; ich pflege zumeist solche Sätze den Schülern zur häuslichen Präparation aufzugeben, damit sich im Unterricht auf grund derselben ein Lehrgespräch entfalten und schliesslich ein zusammenfassendes Lebensbild des betreffenden Königs gegeben werden kann. Komme ich später, bei der Behandlung der Zustände noch einmal zu solchen schon bekannten Sätzen, so kann ich um so schneller über dieselben hinweggehen, indem ich mich mit einer kurzen Heraushebung des für das Zuständliche Wichtigen begnüge. Um in dieser Weise die Quellensätze zu verwerten, muss man freilich

die Blumeschen Bücher genau kennen. Zur Erleichterung der Sache habe ich in dem vierten Bande diesbezügliche Verweise in den „Schicksalen“ in Fussnoten angedeutet, und solche Verweise in den „Schicksalen“ auf die Quellensätze werden noch viel zahlreicher gegeben werden können, wenn erst einmal der fünfte Band erschienen ist, der das gesellschaftliche, geistige, religiöse und wirtschaftliche Leben behandeln soll. Auch wird der in nicht zu langer Zeit erscheinenden, von Herrn Seminardirektor Prof. Blume besorgten 2. Auflage des ersten Bandes der „Quellensätze“ eine Übersicht mitgegeben werden, die eine solche Heranziehung der Quellenstellen auch zu den „Schicksalen“ erleichtert.

Bei dem Ziele, das sich die Blumeschen Geschichtsbücher gesteckt haben, wird es auch bei einer isolierten Behandlung der „Schicksale“ und „Zustände“ bleiben müssen, sonst kommt die Darstellung der „Zustände“ zu kurz. Bei einer solchen äusserlich getrennten Behandlung wird der innere Zusammenhang zwischen beiden Gebieten durchaus nicht zerrissen: nur zu oft wird, wie schon oben bemerkt, Gelegenheit sein, bei der Besprechung der Zustände einer Periode auf die gleichzeitigen Schicksale zurückzugreifen, denn die letzteren bilden die tatsächliche Grundlage der ersteren. Wie oft finden z. B. in Lamprechts „Deutscher Geschichte“ bei äusserer Trennung der verschiedenen Gebiete solche inneren Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturgebieten und zwischen den Zuständen und Schicksalen statt! Meines Erachtens wird es zu einer wirklich intensiven Behandlung der Kulturgeschichte, der Geschichte der Zustände unseres Volkes in unseren mittleren Schulen erst dann kommen, wenn man sich entschliesst, beide Gebiete, „Schicksale“ und „Zustände“ nacheinander und dabei doch ineinander zu besprechen.

IV.

Ästhetisches Betrachten einiger Kunstwerke.

I.

Das Gastmahl von Wilhelm Steinhausen.[1])

Von **Conrad Schubert**-Altenburg.

1. Eingliederung in den Lehrplan. Das Bild von Steinhausen wird am Ende des 7. Schuljahrs gezeigt. Im Religions-

[1]) Gastmahl von Steinhausen, 118 : 85. In zweifarbiger Ausführung. Verlag Breitkopf u. Härtel, Leipzig. M. 10. Am besten wird ein dunkelgrauer oder grünlicher Rahmen dazu passen. — Von dem Bilde gibt es auch eine farbige kleinere Ausgabe (Preis 5 M.). Wir ziehen aber aus verschiedenen Gründen die grössere Wiedergabe vor.

unterricht wurde das Leben Jesu nach zweijähriger Besprechung abgeschlossen. Noch einmal war in grossen Zügen Jesu Persönlichkeit dargestellt worden, wie er sich der leiblichen, wirtschaftlichen und seelischen Not der Ärmsten seines Volkes angenommen.[1]) Oft, wenn der Abend kam, sammelten sich viele Leute um ihn, meist arme, einfache Menschen. Aber mitten im Alltagsleben, mitten in der ihnen bekannten Welt liess er die grossen Gedanken seiner Lehre aufblitzen, wusste er die mit der Last des Daseins Beladenen und die Stumpfgewordenen in beseligender Weise zu trösten. Wie mag das einfache Volk diesen Retter in der Not begrüsst, mit welch unsäglichem Vertrauen ihn umfangen haben! Hoffnungsloser Mut richtete sich auf, wo er immer kam, matte Augen leuchteten, müde Hände und Arme streckten sich ihm entgegen. Alles traute man ihm zu, alles hielt man für möglich. Leib und Seele in allen ihren Nöten brachte man ihm zur Heilung. Der Aufschrei der Not und Angst, ein Überfliessen des Vertrauens und der Sehnsucht nach Hilfe, stammelndes Bitten, das Jubeln und Schluchzen der Freude, Tränen der Dankbarkeit — das alles umgab ihn tagtäglich. Und er half ihnen, so weit er wollte und konnte, bis zur eignen äussersten Erschöpfung. Gerade im einfachen Volke suchte und fand er mit Vorliebe seine Anhänger. Das sind die Kleinen, von denen er des öfteren spricht, die Ungebildeten und Geringen, denen Gott erschlossen, was er den Weisen verhüllt (Mt. 11, 25). Ja, zu den ganz Verworfenen und Verlorenen, den geächteten Zollbeamten und tiefgesunkenen Frauen stieg er hinab. Selig seid ihr Armen, denn euch gehört das Reich Gottes! Abseits von den Wegen und Landstrassen, wo die Herde der „Frommen" zog, suchte er die Verirrten und Verlorenen, die sich nicht mehr zurechtfinden konnten, und neigte sich zu ihnen in freundlicher Milde.

Solche Gedanken sind jetzt lebendig in den Kinderherzen. Ja, sie müssen tief erfüllt sein von der Grösse der Persönlichkeit Jesu, mit dem sie zwei Jahre im idealen Umgang gelebt haben. Hierher passt nun das Bild von Steinhausen. Die Künstler wehren sich noch immer heftig gegen jede lehrplanmässige Eingliederung. Wir dürfen uns dadurch nicht irre machen lassen. Die Seele muss für das Kunstwerk „eingestellt" werden. Dadurch, dass wir das Kunstwerk im Lehrplan an die rechte Stelle setzen, schaffen wir die richtigen Vorbedingungen für das ästhetische Betrachten. Dem Bild muss von innen her etwas entgegenkommen, es muss „eine Resonanz im Beschauer finden"[2]) (Gesetz der Apperzeption). Da wir es in der Schule mit einer Vielheit von Individuen zu tun haben, müssen

---

[1]) Nach Bousset, Jesus (Schieles Religionsgeschichtliche Volksbücher). Halle 1904.

[2]) Prof. Dr. W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Erwin Haendcke, Dresden 1902. S. 39. Dem gegenüber halte man die einseitigen Worte des Geheimrats Dr. v. Seidlitz-Dresden, dass er von einem „Hereinziehen der Bilder in die Unterrichtszwecke" seinerseits nichts wissen möchte (Protokolle des Dresd. Kunsterziehungstages, S. 129).

wir dafür sorgen, dass durch den Unterricht möglichst dieselben Vorstellungen und Gefühle bereitstehen, ehe wir das Kunstwerk darbieten, ehe wir einigermassen die Gewissheit haben, dass das auf dem Bilde Dargestellte von allen in seiner einfachsten richtigen Bedeutung erfasst wird. „Derselbe Gegenstand, dasselbe Wort werden je nach Zusammenhang und Individualität mit überaus wechselnden Bedeutungsvorstellungen verknüpft." „Bei der Abhängigkeit der Bedeutungsvorstellung von der Individualität ist vor allem an die Unterschiede in Kenntnissen, Bildungsstufe, Geistesrichtung und Vorstellungsbeweglichkeit zu denken." „Die individuellen Unterschiede in Bildungsstufe und Geistesrichtung kommen beispielsweise besonders in betracht, wo der Maler geschichtliche, religiöse, symbolisch-philosophische Gegenstände darstellt. Wer die Gestalten und Gruppen in Raffaels Disputa oder Schule von Athen mit den zum Verständnis geforderten Bedeutungsvorstellungen verschmelzen will, muss rücksichtlich Bildungsstufe und Geistesrichtung gewisse nicht unbeträchtliche Voraussetzungen erfüllt zeigen."[1]) Die individuellen Verschiedenheiten, die augenblicklich im Vordergrund des Bewusstseins stehenden ganz verschiedenen Vorstellungskomplexe und Gefühlszustände sind ein grosses Hindernis für den gemeinsamen Genuss eines Kunstwerks; es kann nur durch den Unterricht, der die Kinder in ein gleiches Milieu einzutauchen versucht, abgeschwächt werden. Vollkommen wird uns das so wie so nie gelingen, da in der oder jener Kindesseele besonders gefühlsstarke Vorstellungen auf der Schwelle des Bewusstseins sich drängen, vielleicht hervorgerufen durch traurige häusliche Verhältnisse oder körperliche Indispositionen, durch Geburtstagsfreuden oder Spielzeuggedanken. Dass trotz Lehrplaneingliederung noch wunderbare Dinge bei Bildbesprechungen vorkommen, wird jeder, der es versucht hat, bestätigen.[2]) Wieviel falsche Deutungen, unverständige Auffassungen und schiefe Beziehungen sind trotz sorgfältiger Bodenvorbereitung zu berichtigen! Was erst bei Versuchen blossen Hinhängens von Bildern herauskommt, darüber berichteten z. B. Scholz und Landmann auf der Versammlung der Thüringer Herbartfreunde in Erfurt Ostern 1903. (Vgl. die „Mitteilungen" No. 23, S. 37—41.)

2. Ziel: Wir wollen ein Bild anschauen, das uns Jesus als Helfer in Thüringen zeigt. Der vorhergegangene Unterricht und das Ziel wollen ein gewisses Verlangen, eine Art strebender Hinneigung erzielen. Dies ist für den Kunstgenuss eine höchst wichtige Vorbedingung. Volkelt weist mit Recht die Ansicht Külpes zurück, dass das ästhetische Betrachten einen „ausgesprochen passiven Zustand" darstelle. Wir müssen uns vielmehr geneigt fühlen

[1]) Johannes Volkelt, System der Ästhetik. München, Beck, 1905, I, 123.
[2]) Vgl. Lehmensicks Erfahrungen in Rein, Aus dem Pädagog. Univ.-Seminar, Heft IX, S. 196—200 und in Rein, I. Schuljahr. Leipzig, Bredt. 7. Aufl. 1903. S. 253—58.

zu schauen, wir sollen uns dem Schauen liebevoll zugewandt fühlen. In jedem lebhafteren ästhetischen Geniessen sei dem Wahrnehmen dieses strebende Verhalten als Zusatz beigemischt. Das „interesselose Wohlgefallen" (Kant, Schiller, Herbart) muss hier eine kleine Einschränkung erfahren, es sind tatsächlich auch Strebungen im ästhetischen Verhalten vorhanden, allerdings ohne praktischen Ich-Zusammenhang, ohne Wirklichkeitsziel. Genaueres lese man bei Volkelt über die Willenlosigkeit im ästhetischen Verhalten (im 12. Kapitel a. a. O.).

3. Spannungs- und Vermutungsfragen: Diese Neigung zum Schauen wird durch Spannungs- und Vermutungsfragen rege gehalten. Jesus in Thüringen? War er je da? Wir lassen nun hier einige Gedankenreihen lebendig werden, die wir in unserm Religionsunterricht bei verschiedenen Einheiten auf der Stufe der Methode oft, sehr oft angeschlagen hatten. Wir fragten uns: Was würde Jesus zu dem oder jenem sagen, was wir neulich in der Stadt hörten, sahen, erlebten? Lebendig, als unsern Zeitgenossen, als modernen Menschen suchten wir ihn darzustellen. Wenn Jesus heute lebte, würde er 4. Klasse auf der Eisenbahn fahren und Gespräche anknüpfen. Er ginge zur Frühstückspause in die Fabriken, zu den blasswangigen, abgearbeiteten, schlechtgenährten Fabrikmädchen. Was hat er denn denen Ernstes und Erquickendes zu sagen? Er geht aber auch zu den Arbeitgebern, schärft deren Gewissen (soziale Stiftungen). Er ist im Kaiserschlosse zu finden, wie in den Zellen der Zuchthäuser. Er lebt noch heute, wir begegnen ihm immer wieder, wir können nicht an ihm vorüber, er lässt dich nicht vorbei. Ihr habt ihn auch schon liebgewonnen. Er ist unser Zeitgenosse, er spricht mit den Grossen und den Kleinen, den Alten und den Jungen, den Handwerkern, den Meistern und den Lehrlingen, den Fabrikarbeitern und Kommerzienräten, den Ärzten, den Kaufleuten — am liebsten aber mit den Armen und Ärmsten. Er, der mit so schroffen und ernsten, strengen und herben sittlichen Forderungen an die Menschen herantritt, kann doch so gnadenreich, frauenhaft milde sein, wo er eine Menschenseele aus ihrer Verdüsterung und Verhärtung herausretten kann. Er ist schon zufrieden mit dem allerersten schwachen Wollen, er, der seine Ziele so unendlich weit steckt, freut sich an den allerersten Schritten eines auf dem neuen Weg noch strauchelnden Fusses, über den ersten, aufglimmenden Funken des Göttlichen in einer Menschenseele. Er lebt noch heute unter uns, auch hier in Thüringen, in unserm Ort.[1]) An

---

[1]) Vgl. das feine Büchlein: Walther Classen, Christus heute als unser Zeitgenosse. München 1905. Ich kann es allen Erziehern gar nicht genug empfehlen. Wie Uhde, v. Gebhardt, Steinhausen stellt er Jesus mitten in das moderne Volksleben hinein und zwar als Hamburger in das seiner Stadt und lässt die von Rasse und Zeit unabhängige Wahrheit des grossen Nazareners hell und warm in die Fragen und Nöte des modernen Lebens hineinleuchten.



diese Gedankenreihen erinnern wir und fragen weiter: Wie hat der Maler, der auch solchen Gedanken nachgegangen war, gemeint, dass er das malen könne? Hier kommen nun allerlei Vermutungen der Kinder, es steigen sicher Bilder vor ihrem geistigen Auge auf: Jesus in einer Dachstube, Jesus auf der Eisenbahn, Jesus in der Fabrik, Jesus im Zuchthaus. So rät auch Herbart (Allg. Päd. II. B., 5. K., S. 215 u. 216 der Originalausgabe, Gött. 1806): „Man wird, wo es möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst das Kunstwerk vor Augen stellen."

4. Anschauen des Bildes. Nun wird die Hülle von dem vorher möglichst günstig aufgestellten Bilde genommen. Die Aufstellung ist für den ästhetischen Eindruck durchaus nicht gleichgültig. Die Einrahmung der Bilder ist unerlässlich, weil dadurch die Illusionsmöglichkeit erhöht wird (Konrad Lange, Wesen der Kunst). Ferner ist es zu empfehlen, durch Verdunkeln des anderen Teils der Fenster, überhaupt durch die ganze Darbietung im Kinde den Eindruck zu erzielen, dass es sich um etwas Besonderes handelt. Auch kann man nicht ein Bild mit einer ganzen grossen Klasse von 50 Kindern betrachten, sondern nehme sie gruppenweise vor, vielleicht jeden Tag vor dem Unterricht eine Anzahl, damit das Bildbetrachten etwas Intimes erhält. Langer Vorbereitung bedarf es nicht, die lag schon im Unterricht. Es bedarf nur einer kurzen Einstellung der Seele. Aber zum ruhigen andächtigen Betrachten lasse man viel Zeit, dabei wird kein Wort gesprochen. Zerstreutes, müdes, unlustiges, oberflächliches Beschauen ist dem ästhetischen Eindruck nachteilig. Wir möchten gern, dass nun, wo das Bild vor die Kinder hintritt, sie mit geschärfter Aufmerksamkeit und mit einer Art inniger Hingebung sich in das Bild versenken. Flüchtiges Streifen mit dem Blick genügt nicht. Auch vermeide man, vom Unterricht ermüdete Kinder zur Betrachtung eines Kunstwerks zu führen. Wenn wir abgespannt sind, können wir Erwachsenen auch kein Kunstwerk geniessen. Die Kinder sollen nicht zu weit vom Bild entfernt sein, sonst kann keine Illusion zustande kommen. Leise Ermahnungen, sich recht hineinzudenken, sich vorzustellen, als ob sie dabeiwären, können ohne Schädigung des ästhetischen Vorganges gegeben werden. Die Kinder sollen doch eben lernen, wie man ein Kunstwerk würdigt.

5. Anleitung zur tieferen Erfassung des Bildes: Wir sind zwar überzeugt, dass das Bild richtig aufgefasst wird, wenn jene vorästhetischen Arbeiten geleistet sind. Aber sie sollen das Gefühl bekommen, wieviel in einem Kunstwerk steckt, wieviel beim ersten Anschauen einem verborgen bleibt.

Jesus als Helfer in Thüringen, hat es der Maler sich so gedacht? (Die leider unter dem Bilde stehende Unterschrift: „Jesus nimmt die Sünder an und isset mit ihnen" habe ich verdeckt, damit die Kinder



sich daran gewöhnen; nicht immer erst nach der Unterschrift zu sehen, sondern die Bedeutung des Bildes ohne eine solche zu erfassen.) Woran seht ihr das? Deutscher Wald, deutsche Leute (Thüringer Tragmantel), unsere Art des am Tischsitzens. Hier entsteht nun unter steter Mitarbeit der Kinder eine schöne Beschreibung des Bildes, die der uns beherrschenden Stimmung Ausdruck geben soll. Tränckner[1]) betont ebenfalls, dass Genuss und Erklärung durchaus keine Gegensätze zu sein brauchen. Die Erklärung muss nur annähernd künstlerisch sein, dabei aber einfach und dem Kinde verständlich.

Es ist Abend geworden. Die Sonne sank hinter dem schlafenden Buchenwalde hinab. Da kehrte Jesus in dem Dörfchen ein. Nur arme Holzhacker wohnten dort. Bald sprach es sich in den wenigen Häusern herum, dass ein wunderbar gütiger, freundlicher Mann beim Nachbar am Tische sei. Gleich liefen sie hinüber. Die beiden Alten, die gerade von der Arbeit kamen, schlossen sich auch an. Da schütteten sie ihm alle ihr sorgenbeladenes, kummervolles Herz aus. Für alle hatte er liebevolle Worte des Trostes, aber auch ernste, gewissenschärfende Fragen zur Mahnung. Rätselhaft war es ihnen, wie er jedem so ins Herz sehen konnte. Tief ergriffen waren sie, die abgearbeiteten Alten, die Kräftigen; ja das Kind kniet andachtsvoll vor ihm nieder, von der Mutter zum Händchenfalten angehalten. Das grössere Mädchen, in ihrem Schmerz dem kummergebeugten Vater zu Füssen, bittet ihm im Herzen alles Leid ab, das sein Haar gebleicht. Einige der Männer haben ihn verstanden, andere ahnen erst die Wahrheit seiner Worte. Einen aber, der erst voller Trotz noch dastand, hat Jesu ernstes Wort bis ins innerste Mark getroffen, wie ein gefällter Baum ist er vornüber gestürzt und verbirgt sein tränenüberströmtes Antlitz in den Händen, heimdenkend an treue Elternliebe, die er schnöde verachtete, als er in die weite Welt zog. Nächste Weihnachten aber, da, da will er alles wieder gutmachen. So still und feierlich ist es in dem schmucklosen Holzhaus, wie in einer Kirche. Wir hören, wie Jesus redet von den Mühseligen und Beladenen, von denen, die eine grosse Sehnsucht im Herzen tragen, von den Hilfreich-Tätigen, den Friedevollen, von denen, die eine reine Gesinnung haben und von all dem inneren Glück und Reichtum, der ihnen beschieden ist. Traget miteinander einer des anderen Last! — Sie wurden nicht müde zuzuhören, denn immer leichter wurde es ihnen ums schwere Herz. Dann stieg der friedevolle Mond auf und goss sein mildes, silberweisses Licht über die armen, abgearbeiteten und nun doch innerlich glücklichen und ruhig gewordenen Menschen. Lange, lange dachten sie des wunderbaren Abends, an dem Jesus bei ihnen war.

---

[1]) Tränckner, Vom Recht der Kunst auf die Schule, in Muthesius-Kehr, Päd. Bl., 1905, No. 3, S. 119, dessen Anschauungen ich aber sonst nicht durchweg teile.

6. Anleitung zur Gewinnung ästhetischer Massstäbe. Die Kinder sollen von der Grösse, von der Schwierigkeit und von der Einzigartigkeit des künstlerischen Schaffens eine Ahnung, ein wenig Verständnis erlangen. Wenn der Bildhauer Obrist von neuem[1]) seine warnende Stimme erhoben hat, so wollen wir sie nicht schroff zurückweisen, aber er geht zu weit, wenn er behauptet, dass alles didaktische Anfassen störe, dass die Pädagogen alles vernichten, indem sie alles erklären wollen. „Ja nicht erklären oder Aufsätze machen, keine Rechenschaft ablegen über das Genossene! Einfach Dramen hören, nicht erst erklären! Will man eine Empfindung töten, muss man Rechenschaft über sie verlangen! Man überträgt das 1 × 1 auf das Kunstgebiet usw." Dagegen frage ich: Wird unser ästhetisches Verhalten nicht vertieft, wenn wir lesen, wie Schiller in den Briefen an Goethe seine von Wilhelm Meister empfangenen Eindrücke schildert oder wie Humboldt sich in die künstlerische Welt von Hermann und Dorothea vertieft, wenn wir Goethes Aufsätze über Lionardos Abendmahl und Rembrandts Barmherzigen Samariter, die Abhandlungen über „Ruysdael als Dichter", den Passus aus „Dichtung und Wahrheit" über das Strassburger Münster studieren, wenn wir Kunstwerkanalysen von Winkelmann, Springe, Justi, Jakob Burkhardt, Woermann, Avenarius u. a. mit dem Kunstwerk vergleichen? Irgendwo muss die ästhetische Kultur (nicht Kritik!!!) einmal beginnen, irgendwo müssen die elementaren Grundlagen über Farbenbehandlung, Lichtquellen, Anordnung, Perspektive, Linienführung gewonnen werden, ein Bewusstsein dessen, dass sich hier Wirklichkeit und Schein vereinigt. Es muss den Kindern nach und nach die Ahnung aufgehen, dass es sich in der Kunst nicht nur um ein Stück Papier, um ein Stück Leinwand, um einen Marmorblock handelt, sondern um eine gefühlsmässig vorgestellte Wirklichkeit.

Allerdings meine ich, dass die Anleitung zur Gewinnung ästhetischer Normen in den Zeichenunterricht gehört. Das Bild von Steinhausen wird also jetzt diesem überwiesen. Daher tritt hier auch ein neues Ziel auf: Wir wollen uns überlegen, wie der Maler Steinhausen das schöne Bild, das ihr gestern in der Religionsstunde angeschaut habt, geschaffen hat. Er hatte vielleicht im neuen Testament gelesen, und da war ihm eingefallen, dass Jesu Worte noch heute die Herzen der Menschen ergreifen. Oder er hatte ähnliche Gedanken in einem Buch gelesen oder in einer Predigt gehört. Da stand auch sofort blitzähnlich ein Bild vor seinem inneren geistigen Auge. Konnte er es nun gleich so hinzeichnen? Er ging aufs Land und suchte sich abgearbeitete Leute, alle Köpfe zeichnete er einzeln ab, von verschiedenen Leuten. Oft dauert es ein Jahr, bis so ein Künstler alles zusammenhat. Alle die einzelnen Hände! Seht nur, wie viel!

[1]) Vgl. Verhandlungen des 2. deutschen Erziehungstages Pfingsten 1905 in Weimar.

Was allein dazu für Studien gehören! Versucht einmal zu Hause, Hände abzuzeichnen.[1]) Ein Mädchen musste niederknien, ein junger Mann. Wie mühsam waren seine Füsse zu zeichnen! Knie einmal einer nieder, genau so! Seht euch ihn an! Von jedem Menschenalter sind welche vertreten. Wie er den Tragemantel mit den tiefen Schatten in den Falten fein nachgezeichnet hat! Nun hatte er ein ganzes Skizzenbuch voll Köpfe, kummervolle, erstaunte, leidenschaftlich bewegte, gespannt lauschende Gesichter, eine Menge Hände, ganze und halbe Figuren. Zuletzt aber kam das Entwerfen des ganzen Bildes. Da machte er erst viele, viele Versuche. Schliesslich entschied er sich dafür, dass Jesus in der Mitte sitzen sollte. Warum? Gerade vor der geöffneten Tür, warum? Wie eingerahmt. Es galt, viele Leute in dem engen Raum unterzubringen, dass es natürlich aussah, als ob sie sich ganz ungezwungen hingesetzt und hingestellt hätten. Dabei benutzte er fleissig seine Skizzen. Wie schön er sie verteilt hat, auf beiden Seiten ungefähr gleich viel (er hat sie nicht abgezählt), einige sitzend, einige stehend. Alle aber wenden ihre Aufmerksamkeit auf Jesus. Dadurch lenken wir auch immer wieder unsere Blicke auf die Mitte des Kunstwerks. So ist der Raum gleichmässig gefüllt und kein leerer, kahler Fleck auf dem Bilde stört uns.

Bei diesem Bilde wird auf die Beobachtung der „Gruppierung" besonderer Wert gelegt, weil hierauf vom Maler offenbar besondere Sorgfalt verwendet wurde. Kommt später ein anderes Kunstwerk, bei dem auch die Anordnung der Figuren besondere Kunst erkennen lässt, so wird auf das Steinhausensche Bild zurückverwiesen (z. B. bei Lionardos Abendmahl, Dürers Allerheiligenbild, Kaulbachs Zerstörung Jerusalems). Im ästhetischen Verhalten spielt das Trennen, Gruppieren, Einigen, Gliedern eine grosse Rolle. Sobald das Kunstwerk auch nur von einigermassen erheblichem Raumumfang ist, kann es nicht mit einem Blick übersehen, sondern muss in seinen Teilen durchlaufen, dann immer wieder bezogen und überschaut werden. Es findet immer ein Wechsel von Gliedern und Einigen statt.[2])

Nun fragt ihr vielleicht zuletzt noch, mit was für Werkzeugen der Maler gezeichnet hat und wie dann dies unser Bild zu uns gekommen ist? Der Maler nahm einen grossen grauen Karton, zeichnete mit der Tuschfeder und feinen Pinseln mit schwarzer Tusche; das Weiss setzte er dann gleichfalls mit einem feinen Pinsel darauf. Als er fertig war, wurde das Bild von ihm selbst oder einem Zeichner auf einen Stein gezeichnet und geätzt, und dann wurden Abzüge gemacht. Das sehen wir uns vielleicht einmal an. — Nun lassen wir

---

[1]) Hier kann der Zeichenlehrer, anknüpfend an eigne Skizzenversuche der Kinder, ins Einzelne gehen.

[2]) In der Ästhetik eine seit Platos *συμμετρία, ἀναλογία* und *ἁμρονία* immer wieder besprochene Eigentümlichkeit des ästhetischen Betrachtens. Vgl. Volkelts 17. Kapitel: „Der ästhetische Gegenstand als organische Einheit".

das Bild noch lange hängen, damit jedes der Kinder es immer einmal wieder ruhig anschauen kann. Denn „das ideale, vollkommene ästhetische Betrachten und Geniessen kommt nur durch eine längerwährende Hingabe zustande" (Volkelt). Das „leibhaftige Schauen" ist Anfang, Mitte und Ende des ästhetischen Verhaltens (Köstlin).[1])

V.

Die Entstehung der einfachsten Raumgebilde im Geiste.

Von Dr. **Kurt Geissler** in Luzern.

Muss man sagen, die einfachsten Raumgebilde wie Punkt, gerade Linie, Ebene, Würfel befänden sich im Geiste, oder gibt es solche Gebilde in der Welt, auch wenn kein Geist da ist, der sie sich vorstellt? Wir haben mit diesen Worten eine Frage aufgeworfen, die nicht ungewöhnlich ist und auch gelegentlich bereits dem Sinne nach bei einem regsamen, älteren Kinde vorkommt. Aber wir können sie nicht beantworten, ohne uns in die schwierigsten Probleme der Philosophie zu vertiefen. Und auch dann fällt die Antwort nicht bei allen Philosophen gleich aus. Man kann durchaus nicht widerlegen, wenn jemand behauptet: alles, was wir uns vorstellen, sei bloss geistig; aber man braucht dies auch nicht zu glauben. Selbst die grösste Denkfähigkeit, die je ein Mensch besessen hat und jemals ein Mensch unserer Denkfähigkeit besitzen wird, ist nicht fähig, die Grundprobleme mit einer Sicherheit zu beweisen, in der wir etwa das einfachste Rechenexempel ausrechnen, in der wir sagen dürfen: zwei mal zwei sei vier.

Also steht es unserem blossen Denken in den sogenannten metaphysischen oder Seinsfragen frei, sich einer Möglichkeit zuzuwenden, d. h. also einer Ansicht, die ganz konsequent und frei von inneren Widersprüchen ist. Wir dürfen uns dabei beruhigen, zu sagen: wenn wir ganz streng sein wollen, so können wir annehmen, die von uns vorgestellten Gebilde, wie der Punkt, die Gerade usw. seien etwas Geistiges — nämlich so, wie wir sie uns vorstellen. Man wird gleich verstehen, was ich damit meine. Man denke nur einmal an das Gegenteil, also etwa daran, ein Punkt wäre in der Welt da! Oder besser, um das Wort Welt gleich etwas deutlicher zu machen: in der Raumwelt, im Raume. Sofort könnte man antworten: der Punkt ist ja zu klein! Wenn er da sein soll, so muss er doch eine Ausdehnung haben, ein kleiner Körper sein, und dann ist er doch kein Punkt mehr!

---

[1]) Der Verfasser bittet um kritische Zuschriften aus dem Leserkreise.

Bleiben wir vorläufig bei solcher Ansicht! Wie ich sagte, kann man sie nicht streng widerlegen. Man kann also sagen, der Punkt, so klein, wie ein Mensch ihn sich als Punkt vorstelle, sei auch nur ein Produkt des Geistes und bestehe in ihm. Wir wollen uns mit dieser kleinen Vorerörterung vor allem den Rücken decken gegen die Einwände der Metaphysiker; sie sollen uns nicht gleich kommen dürfen mit ihren Fragen nach der Existenz der Gebilde usw., sollen uns damit nicht unsere einfachen Überlegungen schwankend machen. Irgendwie Stellung nehmen müssen wir zu ihnen, sonst können wir überhaupt über Grundfragen wie die anfangs genannte nicht eingehend nachdenken. Es sei also — ohne dass wir weiter darüber disputieren — wenigstens für die folgenden Betrachtungen unsere Stellung etwa die der „Metaphysik der Möglichkeiten", wie ich diese allgemeinste Auffassung der tiefsten philosophischen Fragen nannte.[1]) Nun können wir uns unbekümmert etwa so ausdrücken: Es sollen uns die einfachen Gebilde beschäftigen, wie sie im menschlichen Geiste vorhanden sind, wenn derselbe sie sich so deutlich wie möglich vorstellt und dann darüber so scharf wie möglich nachdenkt. Und damit sind wir bei der Frage angelangt: wie entstehen denn diese Gebilde im Geiste? Da wir die Frage nach der philosophischen Existenz ausschlossen, uns nicht darum kümmern, was etwa ein Punkt ist, ehe wir selbst darüber nachdachten, so wissen wir auch, dass die Vorstellung desselben einmal zuerst in unserem Geiste aufgetaucht ist. Das zu wissen, hat besonders für jeden Lehrer Wert. Denn er sucht ja in den Kindern rechtzeitig gute und sichere Vorstellungen entstehen zu lassen.

Nun wird freilich jedes Kind lange vor dem Unterrichte eine Ahnung davon haben, was räumliche Grundgebilde sind. Hat es doch beim Spiele z. B. mit Bausteinen unaufhörlich daran gearbeitet, klare Anschauungen zu erwerben. Aber es konnte dieselben erstlich nicht begrifflich gut ausdrücken, und zweitens waren diese Vorstellungen noch dämmerhaft, nur von einer Sicherheit, wie man sie zum praktischen Leben gebraucht. Ein ungebildeter Mensch kann sich eine ganz gute Kenntnis eines gewissen Gebietes aneignen, nun auf diesem Gebiete tätig sein und seine Kenntnisse verwerten. Ein Maurer etwa vermag nach einiger Übung Mauern, Stuben, ja sogar Gebäude aufzuführen, die denen ähnlich sind, die er früher bereits kennenlernte. Trotzdem vertraut man ihm einen neuen Bau, der andersartig ist, nicht an, sondern zieht einen gründlich gebildeten Baumeister heran. Das Kind, welches viel gespielt hat, dabei seine körperlichen Kräfte kennenlernte, bewegt sich mit Sicherheit im Raume, weiss also auch recht wohl, wie die räumlichen Gebilde

[1]) In dem Buche: Eine mögliche Wesenserklärung für Raum, Zeit, das Unendliche usw., nebst einem Grundworte zur Metaphysik der Möglichkeiten. Berlin, W. Gutenbergs Verlag, 1900.

beschaffen sind. Aber wir wissen, welche Schwierigkeiten es trotzdem hat, ihm klare Begriffe zu geben, scharfe Unterschiede, Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, in seinem Geiste die geometrischen Gebilde geordnet hinter- und nebeneinander vergleichend auftauchen zu lassen. Wie ich oft als Lehrer erfuhr, zeigt das Kind beim ersten geometrischen Anschauungsunterrichte grosses Interesse, und dies ist schon ein Zeichen, dass ihm der Unterrichtsinhalt nicht in diesem Sinne bereits völlig abgetan war. Denn sonst würde es sich langweilen und unaufmerksam sein. Soll das Kind klar sagen, wie sich ein Punkt und eine Linie unterscheiden, so gerät es in grosse Verlegenheit. Auch wir Erwachsenen und Lehrer müssen immer von neuem nachdenken, die Unterscheidung ist demnach trotz aller praktischen Erfahrung und aller früheren Bildung von Raumanschauungen schwierig. Dürfen wir wohl behaupten, dass die Vorstellung eines Punktes oder einer geraden Linie vor dem ersten ordentlichen Unterrichte ganz klar im Geiste vorhanden war? Ich denke, man wird nicht ohne weiteres bejahen! Man wird lieber sagen: ja so ungefähr!

Woher nimmt denn nun aber der jugendliche Geist seine scharfe und klare Vorstellung? Geben wir sie ihm? Jeder Lehrer weiss, dass wir überhaupt nichts direkt geben können. Was das Kind nicht während des Unterrichtes in sich selbst erlebt, das geht eindruckslos vorüber. Nicht einmal das Wort, das wir ihm nennen, versteht das Kind, wenn es nicht in seinem eigenen Geiste etwas hat, wofür dies Wort gebraucht werden soll. Müssen wir also nicht doch annehmen, dass im Kinde bereits vor dem ersten Unterricht eine scharfe Vorstellung vom Punkte vorhanden ist und dass es im Unterrichte nun bloss lernt, das Wort dieser richtigen Vorstellung beizulegen? Eine schwere Frage! Wir müssen uns wie überhaupt bei allem Nachdenken pädagogischer Art unserer eigenen Kindheit erinnern: denn, was die Kinder uns jetzt sagen, verstehen wir nur recht vom Standpunkte des Kindes aus, zu dem wir uns stets hinabzulassen haben. Ist also in unserem eigenen Geiste die Vorstellung eines Punktes oder einer geraden Linie klar gewesen, als der Lehrer uns zuerst danach fragte? Das wissen wir nicht mehr genau. Und es scheint, als wäre uns hiermit jede weitere Untersuchung abgeschnitten.

Aber so rasch wollen wir doch nicht verzagen! Dann stünde es überhaupt schlimm mit unserem Verständnis der Kinderwelt, dann müssten wir auch daran verzweifeln, gute Lehrer zu sein. Also werden wir versuchen, in unserem viel erfahreneren Geiste das noch einmal emportauchen zu lassen, was wir vergessen haben. Sind wir auch nicht sicher, dass alles wirklich damals so vor sich ging, so haben wir als Lehrer doch ein gutes Hilfsmittel zu unserer Sicherung, nämlich unsere spätere Erfahrung beim Unterrichten. Wir fragen uns immer: wann haben uns die Kinder gut verstanden? Und in

diesem Sinne machen wir auch jetzt noch immer von neuem unsere Studien an den Kindern. Ich muss wenigstens sagen, dass ein guter Teil der Lehren, die ich selbst über die genannte Frage neu aufstellte, sich nur durch die begleitende fortwährende Übung, durch die pädagogischen Versuche so gestaltet hat. Dazu ist ganz besonders geeignet der Anfangsunterricht. Beim jungen Kinde ist noch alles im Werden, da ordnen sich die Vorstellungen erst, deshalb können wir bei ihm besonders gut beobachten, was zusammenkommen muss, um die Vorstellungen und Begriffe der räumlichen Grundelemente zu klären. Fragt man nun ein Kind, was ein Punkt sei, so wird man verschiedenartige, zum Teil recht verschwommene Antworten bekommen. Sie werden bald besser, wenn man den Geist zu besserem Unterscheiden weiter anleitet. Wie gross ist ein Punkt? Antwortet ein Kind darauf, er sei etwa wie ein Tintenklex, so weiss man sofort, dass es sich noch gar nicht das vorstellt, was wir mit diesem Worte bezeichnen wollen, und wir beginnen ihn auf die Vorstellung zu führen, für die das Wort zu verwenden ist. Der Tintenklex hat eine Grösse, die man messen kann, es gibt grosse und kleine. Wie klein können sie denn werden, wenn man immer kleinere macht? Wir sind mit dieser einfachen Frage bereits bis tief in unsere Untersuchung hineingeraten, so tief, dass man dabei trotz der jahrtausendelangen Existenz der Mathematik etwas Neues finden kann. Wenigstens bin ich in der Tat durch solche Fragen zu Neuem gekommen.

Das Kind antwortet wohl: immer kleiner! Wer von den Lehren der Mathematik Kenntnis hat, weiss, dass dieser Ausdruck eine wichtige Rolle in einem der schwierigsten Gebiete spielt, in der Lehre vom Unendlichkleinen, der Infinitesimalrechnung (Differential- und Integralrechnung), deren Grundlagen von Leibniz und Newton gefunden wurden. Er weiss auch, dass der Streit über die strenge Begründung dieser Lehren noch nicht zu Ende ist. Die Wissenschaft stellte sich im neunzehnten Jahrhunderte endlich ziemlich dauernd auf den Standpunkt, wir müssten bei dem Ausdrucke: „Immer kleiner“ stehen bleiben, müssten uns immer noch kleine Flächen, kleine Gebilde endlicher Art vorstellen, dürften aber den eigentlichen Begriff „Unendlichklein“ nicht anwenden. Ein Kind kommt gar leicht dahin, zu sagen, der Fleck werde immer kleiner und schliesslich unendlichklein. Da wissen wir wieder nicht, was es mit diesem Schliesslich meint. In der Tat ist auch dies ein Ausdruck der modernen Mathematik, mit dem sie das eigentlich Unendlichkleine zu vermeiden hoffte. Was ist denn nun „Schliesslich“? Man will mit dem Kinde doch endlich vom Begriffe des Klexes, der eine Ausdehnung auf dem Papiere hat, abkommen und zum Punkte kommen. Kannst du dir etwas vorstellen, was so klein ist, dass es gar keine Ausdehnung mehr hat? Eine Frage, die für jedes Kind sehr verwunderlich ist! Wir haben zwar in unserer Ausbildung

gelernt, der Punkt habe überhaupt keine Ausdehnung, die Linie habe keine Breite, die Fläche keine Dicke, und wir unterscheiden danach die Dimensionen. Aber wer sagt uns das! Wissen die Begründer solcher Unterscheidungen auch zu beweisen, dass sie recht haben? Wir als denkende Menschen dürfen uns trotz aller Achtung vor den Autoritäten wohl zeitweilig auf den Standpunkt versetzen, zu zweifeln, denn nur durch solchen Zweifel fängt man an, gründlich zu denken. Ich meine damit nicht, dass wir nun für immer zweifeln sollen. Wir können gewiss schliesslich in unserem Denken nicht rasch alle grossen Mathematiker und Denker überflügeln, die es gegeben hat; aber gerade um einzusehen, welche Schwierigkeiten diese grossen Geister bei Feststellung der einfachsten Begriffe hatten, dazu müssen wir einen Teil der Zweifel selbst einmal durchmachen. So ist es ja auch beim Unterrichte. Wir wollen doch nicht gern, dass die Kinder alles bloss nachsprechen, was wir ihnen lehren. Sie sollen verstehen. Um irgend etwas zu verstehen, muss man erst einmal bei diesem Etwas nachdenken, selbst etwas Vernünftiges darüber zu sagen suchen, was einem nicht vorgesagt wird. Also wie kommen wir dazu, zu sagen, der Punkt habe gar keine Ausdehnung, die Linie keine Breite usw.? Ist im kindlichen Geiste solche Vorstellung vorhanden, wenn wir ihm die Begriffsfestsetzungen geben?

Soviel ist gewiss und wird beim Fragen der Kinder bestätigt, dass sie sich beim Immerkleinerwerden schliesslich etwas ganz Besonderes, wie beim Immergrösserwerden schliesslich etwas Erhabenes, mit den bekannten Grössen gar nicht mehr Vergleichbares vorstellen, das Unendlichgrosse. Es fragt sich nur, ob sie mit dieser tatsächlichen Vorstellung etwas Vernünftiges anfangen können. Wird ein Fleck immer kleiner, so ist er doch immer noch klein d. h. ausgedehnt, wenn auch immer weniger. Gelangen wir so zum Punkte? Man sollte denken, wenn der Punkt gar keine Ausdehnung haben soll, so wäre er doch etwas ganz anderes als die immer kleineren Grössen! Ist man also überhaupt berechtigt, mit diesen Fragen nach dem Immerkleinerwerden auf den Punkt hinzuleiten? Gewiss. Denn offenbar gelingt es so, im Kinde mit einem Male die Vorstellung des Punktes hervorzurufen oder sie aus dessen eigener Vorstellung heranzuziehen. Also verwandt muss wohl die Vorstellung des Punktes mit dem Immerkleinerwerden sein. Aber doch ist sie etwas wesentlich Anderes.

In den Lehren der höheren Mathematik sagt man gewöhnlich, man müsse einen Grenzübergang machen. Es ist freilich recht schwer zu sagen, wozu man denn eigentlich dabei übergeht. Wenn wir von einer immer kleineren Zahl zur Null übergehen, so haben wir doch etwas ganz Neuartiges mit der Null. Denn bei ihr soll ja von Grösse nicht mehr die Rede sein. Null ist eine Zahlengrösse, sagt man wohl, aber eine ganz besondere. Das ist recht auffällig!

Man kommt doch zu ihr durch das Wegnehmen von Grössen, wie man zum Punkte kommt durch das Kleinermachen des Fleckes. Es zeigen sich in der Tat für den, der höhere Mathematik betreibt, ganz beträchtliche Schwierigkeiten in diesen scheinbar so elementaren Fragen. Es sei mir erlaubt, hier etwas darüber zu sagen, wie ich selbst durch eine in sich widerspruchslose, also mögliche Lehre die angedeuteten Schwierigkeiten zu überwinden suchte. Es kann sich kaum ein Lehrer solchen Fragen ganz entziehen. Will er selbst nicht darüber nachdenken, so wird er doch von den Kindern immer wieder gefragt, und wird wenigstens wissen wollen, wie er sich verhalten kann, ohne doch die Führung über das kindliche Denken darin ganz aufzugeben und ohne die grossen Schwierigkeiten in dem Geiste alle zu entfalten. Da meine Lehre ganz besonders durch den Unterricht angeregt wurde (sowohl in den unteren Klassen von Gymnasien, wie auf dem Seminare, der Mädchenschule und gleichzeitig beim Unterrichte von Primanern und Studenten), so nimmt sie besondere Rücksicht auf die jugendlichen Vorstellungen.[1])

Aus dem Gesagten folgt: man leitet hin zur exakten Vorstellung des Punktes, indem man anregt, sich Kleines und immer Kleineres vorzustellen. Aber diese Hinleitung ist noch nicht ein Geben des Punktes selbst. Das Kind macht plötzlich einen Sprung, indem es sich etwas vorstellt, was zum Raume gehört und doch keine Ausdehnung mehr hat; es versteht sehr wohl, dass eine Linie z. B. einen Anfangs- oder Endpunkt haben kann, und dass dies doch nicht etwa Stücke der Linie sind. Wir schneiden eine Strecke nicht in Punkte auseinander, auch nicht im Geiste, sondern wir müssen uns wieviel Punkte auf einer Strecke vorstellen können? Die Antwort kann nur lauten: unendlich viele! Wir leiten die Kinder zwar hin zum richtigen Begriffe der Linie, indem wir an den Faden erinnern, der immer dünner sein soll; aber die Linie selbst ist doch kein Faden, hat keine abspaltbare Dicke mehr. Ebenso mit der Fläche! Wie kommt es denn nur, dass man sich erst die dünnen Gebilde vorstellen muss und dann mit einem Male von etwas spricht, das diese Dünne oder Dicke gar nicht mehr haben soll?

Man wird bei der Annahme einer Erklärung auf diesen Wechsel in der Vorstellung, aber auch auf die Ähnlichkeit zwischen Grössenvorstellung und der Vorstellung des Unendlichkleinen und des Punktes Rücksicht nehmen müssen. Ferner aber spielt pädagogisch und philosophisch die sinnliche Erfahrung eine grosse Rolle. Die Grösse eines Fleckes, eines Körpers der räumlich sinnlichen Welt wird durch Empfindungen vermittelt. Das erste, was dem Kinde klar bewusst wird, ist das Sinnliche; es verwendet seine Zeit und seine Mühe

[1]) Eine Reihe von Arbeiten ist darüber erschienen, z. B. in den Lehrproben und Lehrgängen, den Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaft, der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, der pädagog. Warte, dem pädagog. Archiv usw.

darauf, die gegenständliche Welt recht gut kennen zu lernen. Aber es geht auch sehr früh in den Vorstellungen über das Sinnliche hinaus. Schon bei dem Gedanken, der Fleck könne immer kleiner gemacht werden und man brauche mit diesem Verkleinern nicht aufzuhören, enthält mehr als das Wahrgenommene. Es genügt ja, für jedes Kind ein paar verschiedengrosse Figuren hinzuzeichnen, es denkt sich dann die beliebig vielen, immer kleineren selbst hinzu. Also wird man berechtigt sein, im Geiste erstens ein Vorstellungsgebiet anzunehmen, in dem alles das vorkommt, was man sinnlich wahrnehmen kann oder die Erinnerung an solches: das Sinnlichwahrnehmbare. Davon ist nicht durch eine scharfe Grenze das geschieden, was man sich auch noch als in der gegenständlichen Welt vorhanden vorstellt, aber nicht mehr sehen oder fühlen kann. Das Mikroskop erschloss uns eine Welt von so kleinen Wesen und Gegenständen, dass wir sie mit den blossen Sinnen niemals wahrgenommen hätten. Wir werden gar nicht zögern, in der Welt auch noch kleinere anzunehmen, etwa so kleine, wie wir sie vielleicht einmal mit noch feineren Instrumenten oder wie wir sie auch niemals deutlich sehen können. Alle Gebilde, die hierher gehören, zusammen mit denen, die wir wahrnehmen können, sollen, wie ich mich ausdrückte, zum Weitengebiete des Sinnlichvorstellbaren oder Endlichen gehören. Wie wir aber fanden, ist damit nicht alles erschöpft, was es geistig gibt. Der Punkt z. B. hat gewiss als geometrisches Gebilde keine Ausdehnung, die in die sinnlichvorstellbare Welt hineinpasste, die Linie keine solche Breite, die Fläche keine solche Dicke. Auch das, was wir unendlichklein und unendlichgross nennen, gehört sicher nicht zum Weitengebiete des Sinnlichvorstellbaren. Mag es nun ohne unseren Geist derartiges geben oder nicht — diese metaphysische Frage wollten wir ja hier unberücksichtigt lassen — im Geiste jedenfalls besitzen wir Grössenvorstellungen, die über das Sinnliche hinausgehen nach oben und nach unten hin. Da wir nicht entscheiden wollten, ob es dieselben ohne uns gibt, so werden wir für solche Grössen lieber nicht den Ausdruck wählen: sie gehörten einem Weitengebiete an, sondern besser den Ausdruck, unser Geist könne an der Vorstellung eines Gebildes auch die Bestimmung haften lassen, es sei zu gross oder zu klein, um in das Sinnlichvorstellbare oder Endliche hineinzupassen. Darum wird das Wort passen, es gehörten jene Grössen zur Weitenbehaftung des Über- oder Untersinnlichvorstellbaren. Man kann diesen Ausdruck für das längst übliche „Unendlichgross und Unendlichklein" wählen, weil das Wort Unendlich wie eine blosse Verneinung klingt, in Wahrheit aber das Unendliche (Ewige) durchaus positiv, im Geiste vorhanden ist.[1])

[1]) Vgl. betreffs Einführung dieses Begriffs mein Buch: Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie, B. G. Teubner, 1902.



Wir haben nun beziehlich unseres heutigen Gegenstandes einen grossen Vorteil erreicht. Es war recht sonderbar, dass der Punkt etwas dem Wesen nach Räumliches sein und doch, wie man bisher gewöhnlich lehrte, keine Ausdehnung besitzen soll. Das ist ja fast so, als wollte man sagen, es gehöre etwas ins Reich der Farben und habe doch die wesentliche Eigenschaft der Farben nicht, nämlich farbig zu sein. Ähnlich ist es verwunderlich, dass die Linie überhaupt keine Breite und Dicke besitzen und doch zum Raume gehören, während man sich nur vorstellen kann, dass Körper den Raum erfüllen. Wir können nun sagen: Wenn wir von einem Klexe aus die Vorstellung eines Punktes im Geist erzeugen wollen, so dürfen wir uns den Fleck oder einen Körper immer kleiner vorstellen, so dass er noch immer in das Sinnlichvorstellbare gehört. Nun aber machen wir keinen solchen Sprung, bei dem wir das Ausgedehnte überhaupt aufgeben; wir sagen nicht, der Punkt solle „gar keine Ausdehnung mehr" haben, sondern wir sagen, er gehöre nicht mehr zur Weitenbehaftung des Endlichen. Wir w e c h s e l n also im Geiste die Weitenbehaftungen, ein geistiger Vorgang, der wie alles beim Kinde und vieles beim Erwachsenen momentan und unbewusst vor sich gehen kann. Wir hatten trotz dieser unbewussten Tätigkeit bisher wohl das Gefühl, dass etwas ganz anderes da ist als vorher, und sagten wohl, es sei ein Sprung nötig vom Ausgedehnten zum Unausgedehnten. Ein eigentlicher Sprung ist das aber nicht. Man kann im Räumlichen wohl von einer Stelle zur anderen springen, aber dann muss auch etwas Räumliches dazwischen liegen, über das man hinwegspringt. Hier aber gibt es so etwas nicht. Also ist besser der Ausdruck: Wechsel der Weitenhaftung. Nun brauchen wir auch nicht zu behaupten, der Punkt habe gar keine Ausdehnung mehr, sondern wir nennen einen Fleck, ein Gebilde, einen kleinen Körper dann einen Punkt für die endliche Welt, für das Sinnlichvorstellbare, wenn seine Ausdehnung unendlichgering ist, wenn er im Sinnlichen nicht mehr mit Inhalt und Begrenzungen vorgestellt wird. Ein Dreieck, ein viereckiger Fleck, eine kleine Kugel — sie haben im Endlichen alle eine Begrenzung, eine Linie oder eine Fläche als Grenze; der Punkt aber soll so klein sein, dass wir nicht mehr solche Grenze vom Inneren unterscheiden, wenigstens nicht mehr für das Sinnlichvorstellbare. Man denkt beim Punkte nicht an eine mögliche Begrenzung, wir sagen demnach am allergenauesten, das für das Endliche als Punkt geltende Gebilde sei g r e n z e n l o s k l e i n und zwar von niederer Weitenbehaftung. Nun verstehen wir auch plötzlich die bis dahin etwas dunkle Ausdrucksweise: alles Endliche sei gegenüber der Unendlichkeit wie ein Nichts!

---

14 M. Eine einfachere Einführung in die Lehre von den Weitenbehaftungen gibt mein Buch: Die Kegelschnitte und ihr Zusammenhang durch die Kontinuität der Weitenbehaftungen. H. W. Schmidts Verlag, G. Tauscher, Jena, 1905. 5 M.

Stellen wir uns nur unendlichgrosse Gebilde vor, dann allerdings ist ein endlicher Körper dagegen so klein wie ein Nichts; es kommt für das Unendlichgrosse gar nicht mehr darauf an, ob wir beim Endlichen Inhalt und Begrenzung unterscheiden, er ist für das Unendliche wie ein Nichts oder geometrisch gesagt, wie ein Punkt. Und dabei können wir endlichen Wesen oder wir Geister, die wir uns gerade nur mit der sinnlichvorstellbaren Welt beschäftigen, eine solche für das Unendliche punktartige Stelle hier im Endlichen recht gut begrenzen. Ebenso könnten wir unendlichkleine Figürchen, die auf der Zeichnung geradezu als Punkte gelten, gewissermassen durch ein unendlich vergrösserndes Mikroskop betrachtet, wieder mit Ausdehnung und mit bestimmter Umränderung vorstellen usw. Kurz, die Linie, die z. B. einen endlichen Kreis auf dem Papiere umgrenzen soll als Kreislinie, diese hat keine sinnlichvorstellbare Dicke mehr, aber sie kann für die Behaftung des Unendlichkleinen doch eine Dicke haben, etwa ein schmaler Ring sein.

Es eröffnet sich so für uns eine weite Perspektive, die uns auch nicht etwa verschwommene, undeutliche Bilder zeigt, nein, die uns sogar mathematisch exakt neue Auffindungen gewähren kann (so habe ich ausser anderem einen viel engeren Zusammenhang der Kegelschnitte, z. B. einer Ellipse und einer Parabel aufgefunden, als dies bisher möglich war (vgl. das genannte elementar geschriebene Kegelschnittbuch!). Jedenfalls aber beginnen sich die Schwierigkeiten zu klären, die sich uns anfangs boten. Wir kommen auf unsere Fragen zurück: wie entstehen im Geiste die einfachen geometrischen Gebilde? Wir können sie auch jetzt durchaus nicht vollständig beantworten. Wer hat derartige Vermögen in unseren Geist gelegt? Wie wurden sie gelegt? Das ist nicht beantwortbar wie eine Frage aus der Mathematik oder Naturwissenschaft! Dazu gehört Höheres, uns grossenteils Unfassbares. Aber woher stammen die sonderbaren Widersprüche, die uns auffielen? Woher wussten wir etwas vom Punkte, von der grenzenlosdünnen Linie etc., wenn uns doch die sinnliche Erfahrung z. B. beim Spielen derartiges gar nicht liefern konnte? Wir dürfen annehmen, dass der Geist eine Fähigkeit besitzt, in der Grössenvorstellung unter und über das Sinnliche hinauszugehen und zwar nach ganz bestimmten, auffindbaren Gesetzen. Wenn das Kind also spielt und dabei Körper wie Würfel und Kugel kennen lernt, so benutzt es auch sofort unbewusst genannte Fähigkeit, sie gestattet ihm, sich Grenzen vorzustellen, z. B. anzunehmen, dass der geometrische Würfel von 6 Flächen begrenzt ist, die Fläche von Geraden, die geraden Strecken von Endpunkten. Wir verstehen, warum es uns Schwierigkeiten gemacht hat, die sinnlichen Grössen mit diesen Begriffen zusammenzureimen. Sie gehören — wenn ich so sagen darf — zur selben grossen Abteilung unseres Geistes, zu der Grössenvorstellung, aber trotzdem gibt es bei derselben bestimmt scheidbare Gebiete oder Behaftungen,

die schon dem Kinde „spielend“ zur Verfügung stehen, lange ehe es fähig ist, darüber nachzudenken.

Wie es unsere Sache ist, als Lehrer geordnete Gedanken und Einsichten im kindlichen Geiste wachzurufen, so werden wir uns nun auch hüten können, in diesen schwierigen Fragen die Unsicherheit, die noch im Kinde herrscht, zu vergrössern, indem wir ihm entweder keine Antwort auf die erwähnten sonderbaren Fragen geben oder falsche, rätselhafte. Am leichtesten gelingt es, ein Kind spielend in diese Lehre einzuführen, wenn man sich der Phantasie bemächtigt, die das Kind beim Märchen beherrscht. Das Unendlichkleine ist wie ein Reich, in dem Zwerge wohnen, das Übersinnlichvorstellbare ein Gebiet unendlicher Riesen. Diese Märchenländer sind getrennt, aber der menschliche Geist vermag wie im Märchen aus einem ins andere zu wandern.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

Latein oder moderne Fremdsprachen im Seminarunterrichte?

Randbemerkungen zur XIV. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins.

Von Dr. Bernhard Richter in Dresden.

Die Frage des fremdsprachlichen Unterrichts in den Seminaren als eines unentbehrlichen Bildungsmittels in der Erziehung der Volksschullehrer ist so alt wie die Geschichte der Seminare selbst. Das älteste der sächsischen Seminare ist bekanntlich das zu Dresden-Friedrichstadt, das Ostern 1787 mit 8 „Lehrlingen“ eröffnet wurde, denen in „Schullehrerkenntnis Instruktion“ erteilt werden sollte.[1]) Bereits der erste Instruktions- und Beschäftigungsplan dieses Seminars zählte unter den Lehrgegenständen, in denen die Seminaristen unterrichtet werden sollten, auch „Anfangsgründe der lateinischen Sprache“ auf.[2]) Von dieser Zeit an ist der fremdsprachliche Unterricht, der sich hauptsächlich, wenn auch nicht ausschliesslich, auf das Latein beschränkte, nie wieder dauernd aus dem Lehrplane der sächsischen Seminare verschwunden. Auch die verhängnisvolle Zeit von 1857 bis 1873, die Periode des „ängstlichen Rücklaufs“[3]) in der Entwicklung des sächsischen Seminarwesens, in der man aus Furcht vor den Nachwehen der Revolutionsjahre die Bildungsziele der Seminare allenthalben zu beschneiden suchte, vermochte die Kenntnis der lateinischen Sprache als „eine dem Elementar-

---

[1]) Leuschke, Zur Geschichte der Lehrerbildungsfrage im Königreich Sachsen, S. 32.

[2]) Pohle, Der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung, S. 143.

[3]) Pohle, S. 152.

volksschullehrer zur Ausrichtung seines eigentlichen Berufes völlig entbehrliche"[1]) der sächsischen Lehrerschaft nur vorübergehend vorzuenthalten. Bereits durch die Seminarordnung vom 14. Juli 1873, die das sächsische Seminarwesen in modern fortschrittlichem Geiste umgestaltete und damit seinen Aufschwung und seine Blüte begründete, wurde auch das Latein, und zwar „sowohl im Interesse der Allgemeinbildung, also insbesondere zur Förderung der Einsicht in die Sprachdenkgesetze und der sprachlichen Bildung überhaupt"[2]) wieder in den Lehrplan aufgenommen. Die für die damaligen Verhältnisse ziemlich bedeutende Stundenzahl von 21 bewies, welch hohen Wert man von Regierungsseite auf die Wiedereinführung gerade dieses Faches legte. Gross war darum auch die Freude in der Lehrerwelt Sachsens über diesen Beweis der wohlwollenden Fürsorge der Regierung für die Sache der Lehrerbildung; denn man erkannte mit Recht, dass damit den künftigen Berufsgenossen nicht nur der Zugang zu einem wichtigen, ja unentbehrlichen Bildungsmittel wiedererschlossen, sondern vor allem auch das Ansehen des gesamten Standes in nicht geringem Masse gesteigert wurde, beruht doch die Achtung und die Wertschätzung eines Standes auf keiner andern Grundlage so sicher als auf dem Vorhandensein wahrer, allseitiger Bildung, die er sich anzueignen und zu betätigen vermag. Es ist auch ohne Zweifel neben der allgemeinen Erhöhung der Bildungsziele des Seminars besonders diese Wiedereinführung des fremdsprachlichen Unterrichts gewesen, welche Veranlassung gab, dass wenige Jahre später (durch das Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876) endlich auch die Lehrerbildungsanstalten in die Reihe der höheren Unterrichtsanstalten aufgenommen wurden, wobei man gleichzeitig die Stundenzahl für das Latein um 1 bez. 2 vermehrte.

Um so schmerzlicher musste es darum jeden berühren, der die Geschichte unserer sächsischen Lehrerbildung nur einigermassen kennt, dass man auf der letzten Hauptversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins am 1. bis 3. Oktober 1905 es unterliess, unter den Wünschen, welche die sächsischen Volksschullehrer für eine erweiterte und vertiefte Vorbildung hegen, insbesondere die alte Forderung klar und deutlich zu formulieren, welche auf unbedingtem Festhalten am Latein besteht. Abgesehen davon, dass der zum Beschluss erhobene 4. Leitsatz: „Es sind zwei fremde Sprachen zu lehren", in dem bereits ein stillschweigender Verzicht auf das Latein enthalten ist, sich in direkten Gegensatz stellt zu früher gefassten Beschlüssen — noch im Jahre 1899 wurden in Leipzig die Leitsätze des damaligen Referenten, darunter auch der dritte: „Der fremdsprachliche Unterricht des Seminars hat in erster Linie das Latein zu berücksichtigen" von der fast 4000 Köpfe zählenden Versammlung ohne Debatte unter dem jubelnden Beifall der Zuhörer einstimmig angenommen[3]) — so liegt in seiner Annahme eine grosse Gefahr, welche die wiederholt geforderte Erweiterung des fremdsprachlichen Unterrichts für lange Zeit überhaupt in Frage stellt. Die verantwortlichen Behörden werden kaum ein Experiment versuchen, bei dem zwei moderne Fremdsprachen eingeführt werden sollen, über deren Wert und Bedeutung

[1]) Seminarordnung vom Jahre 1857, § 32.

[2]) Vgl. die Begründung dieses Gesetzes. Leuschke S. 94.

[3]) Sächsische Schulzeitung 1896, S. 710. Protokoll über die 12. Generalversammlung des Allgem. Sächs. Lehrervereins.

für den Seminarunterricht so gut wie keine Erfahrungen vorliegen. Viel unbedenklicher würde es sein, wenn man zunächst den Versuch machen wollte, neben der altbewährten Fremdsprache, wie sie das Latein trotz der lauten Stimmen aller Gegner doch ist und bleiben wird, eine moderne, und zwar Englisch oder Französisch, einzufügen. Die Freunde des Latein können darum vorläufig zur sächsischen Regierung das Vertrauen haben, dass sie ihre in einer Verordnung vom 19. Februar 1890 gekennzeichnete Stellung auch künftig behaupten und „auf ihrem alten Standpunkte der Wertschätzung des Lateins im Seminar beharren werde",[1]) verspricht doch sogar einer der ersten und eifrigsten Verfechter des Französisch, der verstorbene Dezernent des sächsischen Seminarwesens, Herr Geh. Rat Grüllich in seinen Bemerkungen zur Seminararbeit: „Wir wollen die Lebenskraft des Latein möglichst stärken, ebenso wie wir uns bemühen, den Erfolg des modernsprachlichen Unterrichts zu verbürgen und jedenfalls klare Erfahrungen zu sammeln. Die historische Entwicklung will Zeit haben."[2])

So erscheint es wohl noch nicht als eine von vornherein verlorne Liebesmüh, wenn wir im folgenden versuchen wollen, für das Latein einzutreten und gleichzeitig die Gründe zusammenfassend darzulegen, die bisher die sächsische Lehrerschaft bestimmten, immer und immer wieder auf den hohen Wert des Lateinunterrichts als eines unentbehrlichen Erziehungsmittels in der Heranbildung künftiger Volksschullehrer hinzuweisen. Wir tun dies selbst auf die Gefahr hin, dass man uns Rückständigkeit und veraltete Anschauungen vorwerfen könnte; denn ohne Zweifel haben die Verfechter des Französisch oder Englisch den bestechenden Vorteil für sich, moderne Forderungen vertreten zu können. Einerseits ist der Entlatinisierungsprozess, der mit der ersten deutsch gehaltenen Universitätsvorlesung des Thomasius einsetzt, immer weiter fortgeschritten. Das Latein ist in unsern Tagen schon lange nicht mehr das allgemeine Erkennungszeichen einer höheren Bildung; es hat dieses Vorrecht, das es Jahrhunderte lang besessen, teilen müssen mit den modernen Sprachen, gibt es doch jetzt eine Menge höherer Schulen, in denen das Latein hinter jenen zurücktreten musste oder sogar aus dem Lehrplane ganz verschwunden ist und die trotzdem anerkannte Vorbereitungsstätten für das akademische Studium geworden sind. Und andrerseits ergibt sich in der Gegenwart, in der unser politisch und wirtschaftlich geeintes Vaterland mit so beispiellosem Erfolge in den internationalen Weltverkehr eingetreten ist, für jeden unserer Volksgenossen immer mehr die Notwendigkeit, sich in den Besitz des Gebrauchs der wichtigsten Weltsprachen zu bringen, wenn er anders Anteil nehmen will an dem wissenschaftlichen, gewerblichen oder kommerziellen Leben im Wechselverkehr unter den Völkern. Solchen aus den gegebenen Tatsachen herausgewachsenen Gründen wird sich niemand verschliessen können, wenn es sich um die praktische Bewertung des Lateins oder der modernen Fremdsprachen für die Gegenwart handelt, sie kommen aber für unsere Zwecke gar nicht in Betracht. Es würde dies nur dann der Fall sein, wenn unsere Seminare die Aufgaben und Ziele der Realgymnasien und Oberrealschulen übernehmen wollten, die

---

[1]) Steglich, Beiträge zur Ausgestaltung des Lateinunterrichts in Lehrerseminaren. 20. Bericht des Lehrerseminars zu Borna 1892, S. 71.
[2]) Grüllich, Unsere Seminarbeit, S. 294.

ihre Zöglinge vorzugsweise für das wirtschaftliche Leben vorzubereiten haben. Unsere Seminare aber sind Lehrerbildungsanstalten und sollen es ausschliesslich sein. Für sie kommt daher die Pflege fremdsprachlicher Bildung lediglich insofern in Betracht, als sie Wert hat für die Ausbildung zum Lehrberuf auch in der Volksschule.

Überblickt man von diesem Standpunkt aus die Äusserungen derjenigen, die aus pädagogischen Gründen für die Einführung der beiden modernen Fremdsprachen in den Seminarunterricht eintreten, so sind diese gewiss beachtlich und nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. In den Grüllichschen Bemerkungen zum Seminarunterricht wird u. a. darauf hingewiesen, dass auch für die grammatische Erfassung der Muttersprache und für die formale Bildung die französische Sprache ihre guten Dienste leiste, deren grammatischer Bau zum grossen Teil noch fester und schärfer gegliedert sei als der der lateinischen Sprache (S. 16). Ausserdem wolle man die denkbildende Kraft der grammatischen Betrachtung nicht überschätzen. Das Denken über schwierigen und wertvollen Gedankeninhalt sei bildender als das über die Form (S. 17). In unsrer Sprache befänden sich eine Menge eingebürgerter Fremdwörter aus dem Französischen, die sich in vielen Fällen mit den lateinischen treffen. Die Einwirkung des Latein auf unsern Stil sei lange keine günstige gewesen, weil man seinen Periodenbau nachgeahmt habe, statt ihn zu zerschlagen und damit die Verständlichkeit und Bestimmtheit der Gedanken zu vergrössern. Die französische Sprache leiste hierin viel bessere Dienste; auch hier gelte es, die fremde Form, die an sich schon den Charakter der Eleganz habe, in unsere zu übertragen. Man dürfe nicht den Bildungswert des Französischen, an den man mit Voreingenommenheit trete, unterschätzen; man dürfe nicht vergessen, dass gerade unser Volk mit dem französischen in weitgehender Wechselwirkung gestanden habe und der französisch-geistige Einfluss die ganze neuere Zeit von der Reformation an begleite, dass ferner auch die für den Schulgebrauch ausgewählten Schriften der französischen Schriftsteller den Schülern viel Gutes und Anregendes bieten könnten. Auf pädagogischem Gebiete seien doch gerade die Franzosen, wie Rabelais, Montaigne, Rollin, Fenelon und Rousseau mit bahnbrechend gewesen, habe doch selbst ein Goethe, ein Lessing, ein Kant, ein Schiller, ein Pestalozzi unter dem Einflusse Rousseaus gestanden (S. 23). Gewiss sei das Latein die grundlegende für die romanischen Sprachen gewesen, man habe aber andrerseits in unsern Tagen mehrfach die Erfahrung gemacht, dass sich umgekehrt auf das Französische ganz leicht das Latein aufbauen lasse. Zum Schluss sei nicht zu verkennen der grössere praktische Nutzen, der auf Seiten der modernen Sprache liege; dem Lehrer eröffne sich öfter die Möglichkeit, an höheren Schulen fremdsprachlichen Unterricht zu erteilen, er werde vielfach Gelegenheit finden, Privatunterricht zu geben, den Realschulabiturienten werde der Eintritt ins Seminar erleichtert u. s. f. (S. 25). Unter den Gründen der Lateingegner ist noch auf die Bedenken hinzuweisen, die in dem Dr. Schubertschen Vortrage über „Die Lehrerbildungsfrage“ erwähnt wurden,[1]) dass man es nämlich im Latein

[1]) Bericht über die XIV. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins. Sächs. Schulzeitung 1905, S. 650.



auch mittelst der besten Methode und der tüchtigsten Lehrer bei insgesamt 23 Wochenstunden nicht dahin bringen könne, dass der Seminarist befähigt werde, die bedeutendsten Werke der römischen Literatur mit einer gewissen Freude und Leichtigkeit zu studieren. Dagegen sei es bei gleichem Aufwand an Zeit und Mühe wohl möglich, sich die englische Sprache so anzueignen, dass man englische Schriften ohne allzu mühsame Präparation lesen könne. Es sei ratsamer, wenn man mit Hilfe einer zweiten fremden Sprache eine neue Gedankenwelt erschliessen könne, dass man diejenigen Völker in ihrer Sprache zu belauschen verstehe, die in der Gegenwart Hochbedeutsames auf dem Gebiete der Psychologie und Pädagogik geleistet haben. Der Lehrer dürfe nicht genötigt sein; jedesmal erst lange auf die Übersetzungen solcher Meister zu warten. Namentlich aber sei für das Erlernen einer modernen Sprache das Hören und Sprechen von grosser Wichtigkeit, daher lasse sich das für das Studium nötige Latein viel leichter auf autodidaktischem Wege erlernen, als die englische Sprache, in der man auch die das Interesse beflügelnde Selbsttätigkeit weit eher in Anspruch nehmen könne.

Wir wiederholen, dass diese Einwände nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen sind, dass sie im Gegenteile für den ersten Augenblick viel Bestechendes haben; andrerseits aber muss doch wohl zugegeben werden, dass die meisten der für das Französisch angeführten Gründe mit demselben und zum Teil mit noch grösserem Rechte auch für das Latein ins Feld geführt werden, während andre den Wert dieser Sprache für die Lehrerbildung schon deshalb nicht beeinträchtigen können, da ja von der sächsischen Lehrerschaft für das Seminar zwei fremde Sprachen gefordert werden, und mit einer modernen Fremdsprache ist sicher auch den Bedürfnissen der Gegenwart genügend Rechnung getragen. Im übrigen aber können wir uns bei den Gründen, die mit so grossem Eifer für das Erlernen der beiden modernen Fremdsprachen eintreten, immer des Gedankens nicht erwehren, dass eins der treibendsten Motive für diese Forderung ein Hintergedanke ist, den man nicht auszusprechen wagt, weil dann eine Gewährung dieses Wunsches durch die massgebenden Behörden von vornherein ausgeschlossen erscheint. Er leuchtet aber deutlich aus den Forderungen derer hervor, welche das Seminar mit einem fünfjährigen (?) allgemeinbildenden Kursus auf den Stand einer preussischen Oberrealschule mit all ihren Berechtigungen (!) erhoben sehen möchten. (Ein zweijähriger Kursus an der Universität soll dann die spezielle Berufsbildung vermitteln.) Wenn wir absehen von der unnötig dadurch heraufbeschworenen Gefahr einer energischen Gegnerschaft, die uns bei solchem Streben nach den Berechtigungen der Oberrealschule mit Recht aus den Kreisen der übrigen akademisch gebildeten Stände erwachsen müsste und die die Erreichung der Zulassung aller Seminarabiturienten zum Studium überhaupt in Frage stellen würde, wäre eine solche Einrichtung gewiss segensreich für diejenigen, die vor oder nach Beendigung ihrer Seminarzeit erkannten, dass sie sich nicht für die Erziehertätigkeit eignen und aus diesem oder jenem Grunde sich lieber einem andern Berufe zuwenden möchten. Wir meinen aber, dass man um dieser wenigen willen dem Seminar nicht den Charakter einer Lehrerbildungsanstalt nehmen sollte. Das Seminar muss eine eigenartige Bildungsstätte bleiben, die sich in ihrer ganzen Organisation und in ihren Zielen von den übrigen höheren Schulen unterscheidet. In ihr muss wie bisher der Betrieb eines jeden Faches, es sei der

Religionsunterricht oder der Unterricht im Deutschen und in den Realien, von Anfang an durch eine besondere methodische Behandlung auf den speziellen Zweck zugeschnitten sein, der darin besteht, die zukünftigen Lehrer auszurüsten mit der Fähigkeit, das Gelernte dereinst auch unterrichtlich verwerten zu können. Ein Seminar mit dem Charakter einer Oberrealschule als Vorbereitungsstätte für eine pädagogische Akademie wäre von vornherein überflüssig. Dann würde es viel einfacher sein, wenn man den Vorschlägen Prof. Reins zustimmte, der als Unterstufe für die Seminare Realschulen,[1]) bez. Oberrealschulen[2]) fordert. Ob freilich eine solche Einrichtung zum Segen für unsre Volksschule sein würde, steht dahin. Auf jeden Fall aber müssen wir denen entgegentreten, die die Entfernung des Lateins aus dem Seminar zu gunsten der zwei modernen Fremdsprachen erstreben aus Gründen, die ausserhalb unseres Berufes in rein äusserlichen Nützlichkeitsrücksichten zu suchen sind. Für uns bleiben die Seminare die geeignetsten pädagogischen Berufsschulen, die ausschliesslich ihre Zöglinge heranzubilden haben zu Volksschullehrern. Von diesem Standpunkte aus haben wir unter Berücksichtigung der klar erkannten Forderungen der Pädagogik, welche die allgemeingültigen Ziele für jede Unterrichtsanstalt festzustellen und darnach die Aufnahme oder Unzulässigkeit eines Unterrichtsobjekts zu bestimmen hat, die Gründe zu würdigen, die für oder gegen das Latein im Seminar sprechen, und von diesem Standpunkte aus erklären wir uns für den Lateinunterricht als einer Disziplin, die in ihrer hohen Bedeutung für die geistige Ertüchtigung zukünftiger Lehrer von keinem andern Fache übertroffen wird.

Dabei dürfen wir freilich nicht im entferntesten daran denken, dass nun an den Lateinunterricht im Seminare, selbst nach der zu erwartenden, notwendigen Reform (7. Seminarjahr!), dieselben Anforderungen gestellt und ihm dieselben Ziele gesteckt werden sollen, wie dem Latein in den Gymnasien. Der Lateinunterricht im Seminare darf nicht etwa die Pflege des klassischen Lateins sich zur Aufgabe machen mit dem humanistischen Bildungsziele der alten Gelehrtenschulen, die am liebsten aus jedem Schüler einen Ciceronianer im Lateinsprechen und -schreiben erziehen mochten. Ein solcher Lateinunterricht würde schon aus äusseren Gründen, insbesondere der verhältnismässig geringen Zeit wegen, die den fremden Sprachen bei der Ausbildung der Seminaristen gewidmet werden kann, unmöglich sein. Es kann auch nicht unsre Absicht sein, die Schüler durch den Lateinunterricht in den Geist und die Anschauungswelt der antiken Klassiker, in das Verständnis altrömischer Kultur einzuführen. Das Schwergewicht der gegenwärtigen Lehrerbildung muss, wie auch die Gegner des Latein sehr richtig betonen, im modernen Kulturleben beruhen. Was hierzu der zukünftige Lehrer an Kenntnis der altklassischen Zeit benötigt, das vermag ihm der Geschichtsunterricht und ev. ein privates Studium einwandfreier Übersetzungen in genügendem Masse zu bieten. Im ganzen müssen wir Grüllich nur recht geben, wenn er von einer Überschätzung der Bedeutung der fremdsprachlichen Bildung im Seminare warnt. „Die Stärke der Seminare wird weder im Latein, noch im

[1]) Pädagogische Blätter 1898, XXVII. Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland, Vortrag, gehalten in Weimar. S. 9.
[2]) Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1898. Verhandlungen der deutschen Lehrerversammlung in Breslau. S. 279.

Französischen gesucht werden dürfen. Diese Sprachen sind bloss unterstützende Hilfsmittel."[1]) Auch für uns ist das Latein nur Mittel zum Zweck. Wir treten für seine Beibehaltung lediglich deshalb ein, weil es uns als diejenige Fremdsprache erscheint, die eine unterrichtliche Hauptaufgabe des Seminars am besten zu fördern geeignet ist, die Hauptaufgabe nämlich, die unsers Erachtens in einer intensiven Ausbildung der Seminaristen im allgemeinen und beruflichen Gebrauche der Muttersprache besteht. Das Seminar hat seinen Zöglingen vor allen Dingen eine gründliche Kenntnis der deutschen Sprache zu bieten, und zwar nicht allein wegen der reichen Literatur unseres Volkes, sondern auch mit Bezug auf die sprachliche Form, in der diese Literatur ihnen entgegentritt. Und das ist wohl unbestritten, dass keine andere Sprache so wie das Latein geeignet ist, das Verständnis für den wundersamen Aufbau, für die ganze Geschichte unserer Sprache zu wecken und zu bilden, die sich gerade in den entscheidendsten Perioden ihrer Bildung sowohl in etymologischer, wie in grammatischer und syntaktischer Beziehung unter der Herrschaft und dem Einflusse der lateinischen Sprache und der römischen Kultur entwickelt hat. Ich erinnere nur an den ganzen Bau unserer Sätze, die nicht gerade zum Vorteile der nationalen Eigenart der deutschen Sprache in der Hauptsache der lateinischen Syntax entstammt, oder an die zahlreichen Lehnwörter, die in alter Zeit mit ihren Trägern nach Deutschland eingewandert sind und sich hier so heimisch gemacht haben, dass man sie in ihrer äusseren Form von ihern urdeutschen Kameraden gar nicht mehr unterscheiden kann. Man denke weiter an die leidigen Fremdwörter, die als wissenschaftliche oder technische Ausdrücke sich im modernen Leben geradezu unentbehrlich gemacht haben und die trotz aller Sprachreinigungsbestrebungen nicht auszurotten sind. Schon aus diesem Grunde begegnet ein sprachliches Studium ohne eine gründliche Kenntnis des Lateinischen so vielen Schwierigkeiten, dass jeder künftige Pädagog, der auf der Universität als Nicht-Lateiner sich germanistischen Studien widmen wollte, sich einfach die fehlenden Kenntnisse im Latein nachträglich aneignen müsste, so wie man dasselbe von den Oberrealschulabiturienten verlangt, die sich dem Studium der Jurisprudenz und Medizin zuwenden.

Dazu kommt noch ein Grund, dem bisher noch nicht genügende Beachtung geschenkt worden ist. In der Methodik des Deutschunterrichts in der Volksschule hat sich — und meiner Ansicht nach mit vollem Recht — mit immer grösserem Erfolge eine Richtung Geltung verschafft, die den grammatischen Betrieb der Muttersprache mehr und mehr zu beschränken sucht zu gunsten einer freieren, selbstschöpferischen Betätigung unsrer Kinder im deutschen Aufsatz und einer gründlicheren Einführung in die wertvollen Schätze unsrer Nationalliteratur. Hierin liegt aber zugleich eine Gefahr für das Verständnis des grammatischen Aufbaus unsrer Sprache überhaupt, das zwar für deren mündlichen und schriftlichen Gebrauch nicht unumgänglich notwendig erscheint, das aber dennoch bei jedem Lehrer vorausgesetzt werden muss, der in dieser Sprache unterrichten soll. Schon jetzt klagen die Seminarlehrer allenthalben über die Schwierigkeiten, denen der fremdsprachliche, wie der Deutschunterricht im Seminar dadurch begegnet,

[1]) Unsere Seminararbeit, S. 14.

dass man oft nicht die einfachsten grammatischen Kenntnisse bei den jüngeren Seminaristen mehr voraussetzen dürfte. Dass sich mit der oben erwähnten Richtung in der Methodik des Deutschunterrichts in der Volksschule diese wenig erfreulichen Erfahrungen nicht verringern werden, ist wohl von vornherein klar. Um so notwendiger ist es dann, dass das Seminar selbst für Mittel und Wege zu sorgen hat, damit auch die genügende grammatische Schulung unsrer künftigen Deutschlehrer zu ihrem Rechte kommt. Und hier tritt der Lateinunterricht in die Bresche; er bietet seine guten Dienste, wie sie in gleicher Weise von keinem andern fremdsprachlichen Unterrichte geleistet werden können. Während in diesem von der ersten Stunde an das Hauptgewicht gelegt wird auf den mündlichen Gebrauch des fremden Idioms, muss der Lateinunterricht streng grammatisch betrieben werden, und das ist ohne eingehende, sorgfältige grammatische Betrachtung der eignen Sprache unmöglich. Von den ersten Anfängen fühlt sich so der Schüler gezwungen, die einzelnen Spracherscheinungen scharf ins Auge zu fassen und die in ihnen zu Tage tretenden allgemeinen Gesetze zu suchen und zu verstehen. Wird hierbei nicht übersehen, dass dieser fremdsprachliche Unterricht beständig in engste Beziehung gesetzt wird zum Deutschunterricht, so wird auf diese Weise der Geist des Schülers daran gewöhnt, auch auf die sprachlichen Erscheinungen der eignen Muttersprache mit aller Aufmerksamkeit zu achten, die ihm sonst fremd bleiben, weil er sie von Kindheit an unbewusst geübt hat.

Wir können uns mit diesem Hinweis begnügen. Wer sich sonst eingehender informieren will über die wertvollen Beziehungen, die zwischen dem Latein- und dem Deutschunterricht bestehen, der vergleiche die ausführlichen Aufsätze zu dieser Frage von Arndt, Zur Methodik des Lateinunterrichts im Seminar;[1]) Böhme, Über den Lateinunterricht in unsern sächsischen Seminaren;[2]) Günther, Der Lateinunterricht am Seminar;[3]) Steglich, Beiträge zur Ausgestaltung des Lateinunterrichts in den Lehrerseminaren;[4]) Schilling, Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht.[5]) So verschieden im einzelnen die Standpunkte sind, von denen aus diese Verfasser an eine Würdigung des Latein im Seminar herantreten, so stimmen sie doch alle überein in der Wertschätzung dieser alten Sprache als eines unentbehrlichen Rüstzeuges für den Unterricht in der Muttersprache. Möge dies auch der Hauptgrund bleiben, um deswillen man hoffentlich nie auf einen Verzicht des Lateins im Seminarunterrichte zukommen wird.

Die übrigen Gründe, die für das Latein angeführt werden, sind nebensächlicher Art, sie beziehen sich auf seinen Wert für die allgemeine wie formale Bildung, für die Pflege des historischen Sinns, für das Verständnis auch der nationalen Kultur u. s. f. und seien hier nur angedeutet. Eines Grundes aber sei noch zum Schlusse gedacht, der besonders in der Gegenwart aktuelles Interesse beansprucht und seiner Bedeutung für die künftige Gestaltung der Lehrerbildung wegen nicht unausgesprochen bleiben darf, der in engstem Zusammenhang steht mit der Berechtigung unserer Forderung um Zulassung auch der Seminar-

---

[1]) Pädagog. Blätter 1879, VIII, S. 554.
[2]) Ebenda 1898, XXVII, S. 81.
[3]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1881, VIII., S. 149.
[4]) 20. Jahresbericht des Seminars zu Borna 1892.
[5]) Pädagogische Studien 1899, XX, S. 181.

abiturienten zum Studium überhaupt. Man wende nicht dagegen ein, dass die gesetzliche „Verordnung, die Zulassung von Volksschullehrern zum Besuche der Universität behufs Erlangung einer höheren Berufsbildung betreffend, vom 1. Juli 1865“ gerade in der von uns eingangs bezeichneten Zeit erlassen worden ist, in der das Latein ganz aus dem Seminarlehrplan gestrichen worden war, oder dass man früher oder später auch in Sachsen einmal neunklassige höhere Schulen im Sinne der preussischen Oberrealschulen einrichten werde, denen ebenfalls ein erweitertes Recht zum Universitätsstudium zustehen würde. Ich kann mir nach den Erfahrungen, die ich selbst sammeln konnte, es nicht denken. wie jemand ohne lateinische Kenntnisse den Vorlesungen in irgend einer Fakultät zu folgen vermag. Auf Schritt und Tritt würde ihm das Minus in seiner Vorbereitung zum Studium hemmend zum Bewusstsein kommen, wenn er es nicht vorzieht, sich auf privatem Wege das zu verschaffen, was ihm fehlt. Und was den Vergleich mit der Oberrealschule anlangt, so müssen wir vorläufig mit der Tatsache rechnen, dass wir sie eben in Sachsen noch nicht haben, und es wäre zum mindesten taktisch unklug, eine Bildungsanstalt, die nach Anerkennung ihrer Vorbildung und nach Gleichberechtigung mit den übrigen höheren Lehranstalten strebt, einer Schulgattung anzugliedern, die es für uns in Sachsen noch nicht gibt.

Was endlich noch den Vorwurf anlangt, dass im Latein auf den sächsischen Seminaren nichts Genügendes geleistet werde,[1]) so dürfte dieser dauernd gegen das Latein nicht mehr angeführt werden können. Zunächst gibt es auch auf den übrigen höheren Schulen gar manches Fach, das, weil es zu stiefmütterlich behandelt wird, nicht immer die gewünschten Erfolge zeitigt. Trotzdem fällt es keinem Menschen ein, die Entfernung eines Faches wie Geographie oder Naturgeschichte beispielsweise aus dem Gymnasiallehrplan zu verlangen. Und wenn im Seminare die Leistungen im Latein bisher nicht den Erwartungen entsprachen (und das kann ruhig zugegeben werden), so liegt meines Erachtens hierin lediglich die ernste Mahnung, dass dem nachdrücklichst gesteuert werde und dass man, wenn eine Reform des Seminarunterrichts in Angriff genommen werden sollte, ganz besonders auf dieses Fach das Augenmerk richten möge. Zeit wird ja genügend vorhanden sein, wenn ein 7. Jahr angesetzt würde, wenn der vielfach überflüssige propädeutische Kursus mit seiner Wiederholung des Volksschulpensums in den beiden untersten Klassen in Wegfall käme und wenn durch eine Einschränkung der musikalischen Ausbildung weitere Zeit und Kraft gewonnen werden könnte für einen intensiven Betrieb der wissenschaftlichen Fächer. Man sollte meinen, dass dann in sieben Jahren mit einem 4 bis 5 Jahre älteren, durch strenge Aufnahmeprüfung scharf gesichteten Schülermaterial dasselbe erreicht werden müsste, wie in den neunklassigen Mittelschulen, die ihren Unterricht aufsetzen auf einen drei- bis vierjährigen Unterkursus in der Volksschule. Das Wichtigste bei einer solchen Reform wäre freilich zweielrei: M a n s o r g e i n e r s t e r L i n i e f ü r g e e i g n e t e L e h r e r, deren Vorbildung und wissenschaftliche Befähigung (Nachweis der facultas docendi der wissenschaftlichen Prüfung für Oberstufe) bereits eine Garantie gibt für einen gedeihlichen

---

[1]) Deutsche Lehrerzeitung 1898, Verhandlungen der deutschen Lehrerversammlung in Breslau, S. 278.



Lateinunterricht, und bemühe sich zweitens um eine Methode, die mit Rücksicht auf das Alter und die Leistungsfähigkeit der Zöglinge unter steter Insaugefassung des zu erreichenden Ziels von Anfang an das Interesse zu fesseln und den Unterricht möglichst fruchtbringend zu gestalten vermag. Es wäre doch ein Armutszeugnis für unser ganzes Seminarwesen, wenn unter solchen veränderten Verhältnissen nicht auch unsre Lehrerbildungsanstalten befriedigende Resultate in der sprachlichen Bildung ihrer Zöglinge erzielen könnten.

Wenn vorliegende Zeilen dazu dienen könnten, dass dem Lateinunterricht im Seminar eine erneute Aufmerksamkeit geschenkt wird, so haben sie ihren Zweck erfüllt.

C. Beurteilungen.

Neuere Hilfsbücher zum Religionsunterricht,

besprochen von Realgymnasialoberlehrer **Lötzsch** in Zwickau.

Religion ist nicht zuletzt eine Summe von Wissen, und es gilt eher, die religiöse und sittliche Wahrheit, von der Schlacke historischen Werdens befreit, als einen gegenwärtigen Wert hinzustellen. Darum nehmen ältere Hilfsbücher auf die Entwicklung religiöser Ideen und Persönlichkeiten wenig Rücksicht, sondern begnügen sich mit der erbaulichen Wirkung der einzelnen Erzählung, der Sprüche oder der Lieder. Dennoch muss der Religionsunterricht, zumal an höheren Schulen, um des tieferen Verständnisses willen, historisch getrieben werden, indem die Geschichte des Reiches Gottes in der Geschichte Israels und der christlichen Kirche sichtbar wird. Für die Zeit der Geschichte des Reiches Gottes in Israel ist die Bibel die alleinige Urkunde. Bibellektüre wird den Mittelpunkt der Religionsstunde bilden. Die Bibel aber ist in der vorliegenden Redaktion so wenig übersichtlich, dass der Schüler eine praktische Einführung nicht so in deren äussere Anordnung, als deren sachlichen Zusammenhang dringend benötigt. Auch ältere Hilfsbücher treiben „Bibelkunde“, versagen aber hier die Unterstützung, weil sie die Bücher der Bibel so durchnehmen, dass reichliche Inhaltsangaben mit gleichmässiger Eintönigkeit geboten werden, zusammengehörige Stücke nicht zusammengehalten, Geographie, Realien, Geschichte Israels in gesonderten Teilen abgehandelt werden. So werden die Königsbücher zu den Propheten vor 586 kaum in Beziehung gesetzt, geschweige denn die kraftvolle Persönlichkeit eines Propheten auf geschichtlichem oder kulturellem Hintergrunde gestaltet. Im N. T. stehen die drei Synoptiker wie drei unvereinbare Ganze nacheinander. Der Schüler schaut die Tabellen und Register mit Unbehagen und sieht nur unzählige Wiederholungen da, wo in der hl. Schrift tatsächlich fortwährend kulturell bedingte Neuprägungen religiöser Vorstellungen und religiösen Lebens vorliegen. Von deren Entwicklung, von der „Geschichte des Reiches Gottes“ bemerkt er nichts, auch wenn sie, wiederum in einer dürftigen Übersicht, in einem besonderen Kapitel des Hilfsbuchs geboten wird. Soll der Schüler seine Bibel nicht geringschätzen, so muss man ihm ermöglichen, sie zu lesen, indem die Hilfsbücher den angedeuteten Notwendigkeiten Rechnung tragen. Eine Besprechung neuer Literatur mag zeigen, wie schöne Fortschritte in dieser Hinsicht zu beobachten sind, obschon die „Lehrpläne“ vielfach gute Ansätze behindern und völlige Entfaltung benehmen.

Für die religiöse Unterweisung der Anfänger (1.—4. Schuljahr) liegen mir drei Bücher vor: 1. Fischer u. Scholz, Berlin, Prausnitz, 1903. 55 S. M. 0,60, bieten 27 biblischen Geschichten für die beiden ersten Schuljahre in

freier, dem kindlichen Verständnis angepasster Bearbeitung, welche so angelegt sind, dass sich die einzelnen Geschichten zu Charakterbildern zusammenschliessen. 2. Die bibl. Geschichten von Bangert, Frankfurt, Kesselringsche Hofbuchhandl. 1903. 99 S. sind fürs 2. und 3. Schuljahr bestimmt und schliessen sich schon enger ans Bibelwort an. Auch sie führen solche Personen vor Augen, in deren Leben das Walten Gottes sichtbar ist. 3. Das „Religionsbuch für die Hand der Schüler" von Walter Haupt (Tübingen, Mohr. 1904). 1. T. 82 S. M. 0,75. 2. T. 183 S. M. 1,25 versucht den religiösen Unterrichtsstoff, wie er nach den Ergebnissen der heutigen Bibelwissenschaft sich darstellt, fruchtbringend zu gestalten und in organischem Fortschritt auf die acht Schuljahre zu verteilen. Für die ersten vier Schuljahre sind aus dem alten und neuen Testament sowie aus der Kirchengeschichte eindrucksvolle, den kindlichen Altersstufen entsprechende Bilder zusammengestellt. Für die vier folgenden Schuljahre ist die Geschichte des Gottesreichs in den Entwicklungsstufen von Gesetz (5. Schulj.), Prophetie (6. Schulj.), Evangelium (7. Schulj.) und Kirche vorgeführt. Verf. versteht, mit glücklichem Griff schon in den „Bildern" die bibl. Erzählungen praktisch zu verwerten. Seine Erzählungen zur Erläuterung der Grösse und Schönheit der Welt, seine Bilder aus dem Familien-, Volks- und Rechtsleben Israels, seine Bilder aus dem Verkehr der Menschen mit Gott sind recht brauchbare Beiträge zur Verwertung der alttest. Geschichten. Dass das Gesetz im Sinne Christi innerhalb altt. Stücke abgehandelt wird, halte ich nicht für günstig, ebenso die Loslösung des Deuteronomiums von der Prophetie, aus der dieses Gesetz geboren ist. In der „Prophetie" befriedigen am meisten Jesaja, Jeremia, Deuterojesaja.

Gegenüber diesem von einem Pfarrer frei entworfenen, jedenfalls sehr schätzenswerten Buche muten zwei „Religionsbücher", auch für die Volksschule bestimmt, trotz guter Ankündigungen im Vorwort recht rückständig an. Offenbar hat der Lehrplan freie Entfaltung verhindert. Aus den einzelnen Sprüchen, die Fischer und Scholz (Hilfsbuch zum Rel.-Unterricht, Berlin, Prausnitz, 1903. 327 S. M. 1) aus Jesaja zusammenstellen, ist unmöglich ein Lebensbild des Propheten zu gewinnen; eher noch von Jeremia. Die Historie von Daniel und Belsazar kann höchstens Heines Gedicht vorbereiten. Mehr befriedigt der Geschichtsüberblick über die Zeit des Esra, der Makkabäer und der Herodianischen Herrschaft, an welche die Lehrbücher Hiob, Jona und ausgewählte Psalmen angefügt sind. Aber welch seltsames Verhältnis? Während auf die Zeit nach dem Exil 10 Seiten verwandt sind, so auf den Prophetismus nur 6 Seiten.

Auch Reinke, Brunzlow und Löwentraut, Ausg. A, Berlin, Stricker. 224 S. (für Berliner Gemeindeschulen bestimmt) bieten alle religiöse Unterweisung für 1 M., wobei natürlich das A. T. kurz kommt, da der vorgeschriebene Lernstoff viele Seiten beansprucht. Aus Amos und Hosea sind nur einzelne Predigtstellen aufgenommen, aus Jesajas Leben ist nur dessen Botschaft an Hiskia erwähnt. Auch hier ist Jeremia am besten gelungen; zwei Danielgeschichten werden bei dem Exil abgehandelt.

Interessanter ist das Ev. Religionsbuch von Gottschalk und Meyer, Hannover, Meyer. 1903. Pr. je 1,25 M. das in einer Ausgabe A—E erschienen ist: A im Anschluss ans Bremer Bibl. Lesebuch, B im Anschluss ans Bibl. Lesebuch von Völcker und Strack, C im Anschluss ans Bibl. Lesebuch von Schäfer und Krebs, D im Anschluss ans Württembergische Bibl. Lesebuch, E im Anschluss an die Vollbibel. — Die Verf. erklären im Vorwort den Religionsbüchern als „Krücken" den Krieg und wünschen mit Recht, dass die Kinder Bibel und Gesangbuch baldmöglichst selbst in die Hand bekommen. Die konzentrischen Kreise werden, weil Interesselosigkeit ihre Folge sei, verworfen. Bereits die biblischen Geschichten fürs 3.—5. Schuljahr sollen sich zu Lebens- und Geschichtsbildern zusammenschliessen, wobei die Fassung möglichst kindlich gewählt sei. Der zweite Teil fürs 5.–6. Schuljahr soll den geschlossenen Gang der Heilgeschichte ergeben. Bibellektüre nach logischer Disposition ist

Hauptzweck. Der Prophetismus, die klassische Periode der israelitischen Religionsgeschichte, ist besonders betont. Die Verf. entwerfen für jede Periode zunächst den geographischen Untergrund, der durch eine Karte oder Skizze anschaulich gemacht wird. Angegebene Lesestellen ergeben sodann den geschichtlichen Hintergrund und ferner auf diesem das abgeschlossene Charakterbild der religionsgeschichtlichen Persönlichkeit bez. Zeit. Bibelkunde wird als Voraussetzung oder Ergebnis abgehandelt. — Trotz solcher Vorsätze bemerkt man auch in diesen Büchern eine unheilsame Anpassung an die Reihenfolge der biblischen Bücher. So werden die gottesdienstlichen Verordnungen des Zeremonialgesetzes in das Geschichtsbild des Mose eingereiht, weil sie im 2. und 3. sogen. Buch Mosis stehen. Die Richterzeit vertritt Gideon, während Barak und Debora fehlen. Das Buch Ruth wird in die Richterzeit eingereiht, wie die Luthersche Ordnung vorschreibt. Zu dem Bilde Sauls ist nur die Quelle benutzt, wonach Saul die Kreatur des Priesters Samuel, der Bauernsohn ist; der in seiner Art gewaltige, tragisch erliegende Kriegsheld Saul wird nicht gezeichnet. Die Behandlung des Psalters bei David zerreisst doch das Geschichtsbild merklich. Das Buch Hiob kommt sehr äusserlich neben Salomos Hohem Liede zur Besprechung. Erst die ausführliche Behandlung des Prophetismus lässt das Buch als zeitgemässes recht einschätzen. Die Verfasser wollen die Propheten wirklich lesen. Was ich auszusetzen habe, ist das multa, vgl. Amos, der wesentlich nach der biblischen Gruppierung gelesen wird, so dass viele Gedanken wiederkehren, statt dass aus jenem Mosaik die gleichfarbigen Bilder zusammengehalten werden. Mit der Art, wie Jesaja behandelt wird, ist man eher zufrieden. Wenn auf das Verhältnis vom Königs- zum Chronikbuch eingegangen wird, halte ich dies für eine unnötige Spezialität, zumal dann die nachexilische Zeit und ihre rel. Literatur ganz übergangen ist.

Marx und Tenter haben ein „Hilfsbuch für den Religionsunterricht an höheren Schulen" (Leipzig u. Frankfurt, Kesselring. 1905. II. 236. S. M. 2,25) bearbeitet, dessen 2. Teil (Stufe der israelitischen Geschichte des Reiches Gottes, für Untertertia bis Untersekunda bestimmt) hier nur behandelt sei, weil der 1. (von Marx allein verfasst) ein ganz andres Ziel verfolgt, nämlich die Erarbeitung des 1., 2. und 3. Artikels aus biblischen Geschichten des A. T., der Evangelien und der Apostelgeschichte c. 1—9. Der Stoff des 2. Teils ist nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, die Behandlung soll geschichtlich sein. Die bibl. Geschichte soll repetendo behandelt werden, häusliche Lektion den Fortschritt erleichtern, damit man bald zur Lektüre der Propheten komme. Die zu lesenden Stücke sind notiert. Der Lehrer soll aus Kautzsch' und Reuss' modernen Übersetzungen vorlesen. Auch der Kommentar stützt sich auf Reuss. Gewisse alttestamentliche Welt- und Lebensanschauungen behalten die Verf. für die Oberstufe vor, die Theodicee des Hiobsbuches und den Prediger Salomonis, die Frage nach Weltschöpfung und Ursprung der Sünde in 1. Mos. 1 ff. Auszusetzen habe ich hier, was ich bei Meyer und Gottschalk über die Anlehnung an die äusserliche Ordnung der Bibel gesagt habe; dann, dass die prophetische Lehre gleichmässig systematisiert wird, nämlich a) Lehre von der Sünde, b) von der Strafe, c) von der Busse, d) von der Gnade. Das Lebensbild Jeremias dürfte am besten gelungen sein. Deuterojesaja wird mit Recht in bes. Übersetzung, nicht nur in Lesestellen gegeben. Die nachexilische Zeit ist sehr ausführlich skizziert. Unter der Überschrift: „Judentum nach aussen" sind Joel, Sacharja, Esther, Judith, Jona behandelt. Unter dem Titel: „inneres Leben" ist Raum für den Psalter, Hiob, die Spruchweisheit gewonnen. Die Makkabäerzeit wird unter der Entscheidungsfrage: „Jesus oder Zeus?", wie früher Elias und Elisa unter der: „Jahwe oder Baal?" vorgeführt. Der abhandelnde Text neben den Lesestücken ist sehr reichlich, teilweise aber recht abstrakt.

In 4. Auflage ist Köstlins Leitfaden (Tübingen, Mohr, 1904) erschienen. Das Buch dürfte ohne Zweifel das allseitig lehrreichste und beste sein, was man von „Hilfsbüchern" in des Schülers

Hand wünschen möchte. Leider ist es zu teuer, da schon das A. T. geb. 2,30 M. kostet. Es teilt die Vorzüge obiger Bücher in hervorragender Weise, die Erläuterungen des Verf. sind klar, ausführlich, ohne breit zu werden, statt der Lesestellen sind in verstärktem Druck Übersetzungen geboten, so dass der „Leitfaden" also eine Art bibl. Lesebuch mitenthält. Auch die älteren poetischen Stücke erhalten hier den ihnen historisch ziemenden Platz: so das Moselied beim Auszuge, das Deboralied in der Richterzeit, das Bogenlied bei Saul, 1. Mos. 49 bei David, der Mosesegen (5. Mo. 33) in der Zeit Jerobeams I. (vor Elias und Elisa). Im Verein mit den grossen Propheten werden auch die kleineren sachlich behandelt, so Micha, Nahum, Jona bei Jesaja, Zephanja mit dem Deuteronomium bei Josias Reform, Habakuk und Obadja bei Jeremia, Haggai, Sacharja, Malachi, Joel bei Esra und Nehemia. Die Psalmen sind teilweise dem geschichtlichen Ganzen eingereiht, grösstenteils in der nachexilischen Zeit angeordnet unter den Zusammenfassungen: Rätsel der sittlichen Weltordnung, Festpsalmen, Frömmigkeit im Leben, Hoffen und Harren, fromme Weltbetrachtung. Unter der Zusammenfassung: Rätsel der sittlichen Weltordnung und Lebensweisheit sind Sentenzen aus Hiob, Sprüchen, Psalmen, Jesus Sirach und dem Prediger Salomonis zusammengestellt.

Hingewiesen sei darauf, dass der kleine Auszug aus Köstlins Buch à 20 Pf. bei Behandlung des A. T.s nach neueren Gesichtspunkten, falls ein ergiebigeres Buch nicht angeschafft werden kann, immerhin gute Dienste leisten wird. Empfehlenswerter wäre in solchem Falle ein recht brauchbares Büchlein, das aus Siebenbürgen kommt und den Vorzug der Billigkeit mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und praktischer Anordnung vereinigt: Briebrecher, Leitfaden für den Unterricht im A. T. für Lehrerseminare und Oberklassen der Mittelschulen. Hermannstadt, Drotleff. 1904. 62 S. M. 1,20. Es will in den religiösen Gehalt der Bibel einführen. Die Geschichte Israels erscheint ihm der Weg zum Verständnis des A. Ts., denn inmitten dieses Volkes ist die Heilsoffenbarung geworden. Literarische Fragen sind diesem Entwicklungsgange eingereiht. Es werden für jede Periode die Lesequellen zusammengestellt und dann knapp, aber gediegen die Ergebnisse erörtert. Neuere Literatur ist z. T. wörtlich benutzt. Gedankengang: Ursagen, Stammessagen, Sonderdasein der Stämme nach der Einwanderung, Gesamtisrael unter den 3 Königen, Nordreich bis 722, Südreich bis 586, nachexilische Zeit.

Neben diese Leitfäden oder Hilfsbücher alle stellen sich eine ganze Anzahl biblischer Lesebücher, (gleichviel ob sie unter solchem Namen erschienen sind) die die Schwierigkeit, mit welcher der Schüler in der Bibel Zusammengehöriges auffindet, dadurch lösen, dass sie es, entweder in Lutherscher oder neuerer Übersetzung ohne begleitende Worte, nur gruppiert bieten. Ich hebe Meltzer, Reukauf und Heyn, Spanuth hervor. Vornehmlich ist der Prophetismus in dieser Form behandelt. Es kann ja nicht Zweck der Schule sein, alle Propheten nacheinander zu lesen, aber ihr Wirken und Wollen in bedeutsamen Zeitabschnitten zu beobachten. Reukauf und Heyns „Evangelisches Lesebuch aus dem A. T. für die Oberstufe gegliederter Schulen"[1]) und Meltzers Alttestamentl. Lesebuch[2]) zeigen schon bei oberflächlicher Beachtung, dass auch auf Ausführung der Zeit vor den Propheten die neueren Gesichtspunkte bestimmend waren. Die Aufnahme des Moselieds, Deboralieds, von Sauls und Jonathans Heldentaten sind charakteristisch.

Meltzer, seit Jahren für die Behandlung des Prophetismus in der Schule werbend und kämpfend, hat 1904 eine 2. Auflage seiner „Lesestücke aus den prophetischen Schriften des A. Ts." in einer Ausgabe B für Volksschulen, A für höhere Schulen (52 S. M. 0,20; 83 S. M. 0,35; geb. M. 0,50) veröffentlicht, mit der die besonders erschienenen Texte aus den „Lebensbildern und Entwürfen" zur unterrichtlichen Behandlung der

---

[1]) Leipzig, Wunderlich, 1903. 95 S. M. 0,40; geb. M. 0,60.
[2]) Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1898. 199 S. M. 0,80.

Propheten des alten Bundes“ von Spanuth (Stuttgart, Greiner & Pfeifer, 1903, 32 S. M. 0,12) verglichen werden mögen. Spanuth fühlt sich, auf Cornill und Köstlin fussend, mit Thrändorf und Meltzer eins in dem Wunsche, dass für die Behandlung der Propheten in der Schule Raum werde, und beklagt sehr, dass die Historienbücher traditionell nur Bruchstücke, nicht konkrete Lebensbilder der Propheten bieten. Sind wir doch über sie gerade wohl orientiert, vermögen die Feinheit ihres inneren Lebens zu schauen, während ohne sie das Bild der Heilsökonomie zerrissen, die Verbindung zwischen A. und N. T. zersprengt ist. Gerade ihnen wohnt eine so starke erziehende, charakterbildende Kraft inne, abgesehen vom hohen poetischen Werte ihrer Reden, der in der Volksschule kaum, eher in der höheren gewürdigt werden kann. Sp. legt den Nachdruck auf die Handlung, verzichtet auf Wiedergabe längerer Reden und Sprachschönheitswirkung. Historien wie die von den ägypt. Plagen, Simson etc. sollen weichen, damit für die typischen Gestalten der Prophetie Raum werde. Als solche gelten ihm: Amos, der Hirt von Thekoa, Jeremia, der Prophet der Schmerzen, die grossen Propheten des Exils, Hesekiel und Deuterojesaja. Von diesen entwirft er je ein Charakterbild zur Einführung des mit dem Stoffgebiet nicht vertrauten Lehrers, der danach „frei und lebenskräftig“ den Propheten male, um so die Durchnahme der Lesestücke vorzubereiten. Diese lehnen sich an den Luthertext.

Meltzer bietet dagegen, auch in der Ausgabe für Volksschulen, mit Absicht grössere Redestücke in der Voraussetzung, dass sie im Verein mit der „Handlung“ Wille und Tatkraft der Propheten kräftiger darstellen, als die immerhin zweifelhafte Ausmalung eines, zumal nur annähernd in den Stoff eingearbeiteten Lehrers. M. legt eben darum auch hohen Wert auf wirksame Übersetzung, welche sich eng ans Hebräische anschmiege, Wortspiele, Parallelismus der Glieder, Sprachschönheiten erknne lasse. Er bietet darum ferner eine sorgsame Auswahl poetischer Stücke aus Hiob und dem Psalter Indem er die Entwicklung der Religion im Judentum bis in die Makkabäerzeit hinein verfolgt, löst er die messianischen Stellen aus dem literarischen Zusammenhang, was Sp. mit Bedacht nicht tut. Die Kultusreform Josias, die nur Meltzer durch eine Auswahl von deuteronomischen Stücken erläutert, erscheint mir als gesetzliche Verwirklichung prophetischer Sittlichkeitsideale pädagogisch nicht unbrauchbar, zumal sich hier zeigen lässt, dass ein Staatsgesetz Sitten nur dann hebt, wenn persönliche Sittlichkeit das Staatsgesetz garantiert, Ezechiel wird darum entbehrlich sein. weil seine Ideen teils bei Jeremia, teils bei Deuterojesaja bedeutsamer zum Ausdruck kommen. Jona ist ein treffliches Beispiel für lehrhafte Dichtung, auf die man im N. T. zurückkommen muss, auch gegenüber der griechischen Sage Bezug nehmen kann. In Hiob kommt es neben Darlegung des behandelten Problems darauf an, auf die poetischen Schönheiten aufmerksam zu machen.

Eine Sonderstellung nimmt die Bibelkunde zum A. T. von Erbt ein, welche „Israel und Juda“ betitelt ist. Göttingen, Vandenhoeck, 1903. 91 S. M. 1,20. Sie ist für Seminare und höhere Lehranstalten bestimmt und behandelt Literarisches vom A. T. und politische Geschichte Israels und Judas kurz nur zu dem Zwecke, um für eine reine Betrachtung der Religionsgeschichte Boden zu schaffen, die der Verf. zusammenfasst a) als Monotheismus in der Weltgeschichte, b) Glaube und Sitte in ihrer lehrhaften Ausprägung, c) Frömmigkeit.

Der grössere Teil der genannten Bücher will auch dem Schüler bei Behandlung des Lebens Jesu dienen. Freilich ist diese Behandlung sehr unterschiedlich gedacht. Historische und lehrhafte Gesichtspunkte sind verwoben. Denn da ein geschichtlich-einheitliches Lebensbild, wie es Bang in der 2. Auflage (Leipzig, Wunderlich, 1906. 120 S. M. 0,60) in Ausführung seines Reformvorschlags aus den vier Evangelien zusammenzustellen versucht, schwerlich möglich sein dürfte, so wird sich ausser bei der Geburts- und Leidensgeschichte immer die lehrhafte Anordnung empfehlen. Diese Schwankung im Ziel zeigt sich denn auch z. B. bei Fischer und Scholz, die zunächst an der Hand des Johannes-

evangeliums eine zeitliche Anordnung schaffen, ebenso in Abschnitt IV (Wirksamkeit bis zum Einzuge in Jerusalem) Parabeln und Geschichten willkürlich verbinden, während lehrhafte Stücke, z. B. Bergpredigt in sachliche Themen zerlegt sind. Gottschalk und Meyer arbeiten die Chronologie des Johannes- und Markusevangeliums zusammen. Die Verf. bemühen sich, eine gewisse Folge in die Bestimmung der Örtlichkeiten zu bringen, an denen sich Jesus aufgehalten habe. Dass Wiederholungen dabei nicht ausgeschlossen sind, zeigt sich z. B. an der Tempelreinigung, die am Anfang und Ende des Lebens Jesu behandelt wird. Sehr auffällig ist die genaue Chronologie am Ende des Lebens Jesu. So werden die Abschiedsreden Joh. 14—17 in die letzte Nacht Jesu von 9—12 Uhr verlegt. Ist nicht der innre Fortschritt wichtiger als solche Äusserlichkeiten? Die Dispositionen der Bergpredigt, der Reichgottespredigt Matth. 13 und die Abschnitte über „wachsende Freundschaft und Feindschaft" sind besser gelungen. — Auch Löwentraut usw. bieten reichen Stoff ohne einheitliche Anordnung und können mich ebensowenig wie Marx und Tenter im Lebensbilde Jesu befriedigen.

Geht man darauf zurück, dass schon im A. T. die Zeichnung des Charakterbildes, der Entwicklung der religiösen Persönlichkeit oder Idee als das Erstrebenswerte erschien, so möge man doch nun solche Grundsätze auch in der Behandlung des Lebens Jesu betätigen. Durch die Betrachtung des Wollens und Wirkens der Propheten ist vorgearbeitet, der Sinn für die Macht einer geistigen Persönlichkeit, für sittliche Kämpfe, für Bilderrede geschärft, auch der Unterschied der Meinung des Volks von einem solchen Mann und dessen eignen Zielen ist begriffen. Mit Recht stellt also Köstlin ins Zentrum die Predigt vom Gottesreich, die Predigt vom Glück, vom Gesetz im Sinne Jesu, von frommen Bräuchen, von irdischen Gütern, an die sich „Lebensregeln" angliedern. Aus diesen Ideen ergeben sich gewisse Lebensumstände, Jesu Wandeln und Tun, Freundschaft und Anfeindung, das Messiasbewusstsein und die Endereignisse in Jerusalem. In diese sind eingeflochten Reden über die letzten Dinge, über jüdische Messiashoffnungen, Reichgotteshoffnungen, Befürchtungen und Weherufe über das jüdische Volk. Das ist doch eine sachlich-einheitliche Gliederung, in die die schwierigeren Gleichnisse zweckvoll eingearbeitet sind.

Auch Reukauf und Heyn verzichten darauf, Geburts- und Jugendgeschichten aus dem Leben Jesu auf der Oberstufe zum Ausgange der Behandlung zu machen, sondern beginnen mit dem Bussruf Johannes des Täufers. Trotzdem auch hier chronologische und sachliche Anordnung abwechselnd innegehalten werden, steht das ev. Religionsbuch der beiden Verf. Köstlins Buch näher, wie Überschriften beweisen, welche lauten: Belehrungen der Jünger über ihr Verhalten unter den Menschen, über das Verhalten zu Gott, Kampfreden gegen Veräusserlichung des Gesetzes, die dreitägige Redeschlacht in Jerusalem. Gleichnisse werden u. a. gruppiert unter dem Thema: „Seelennot" (Luc. 15 und 16), leibliche Not (Gleichnis vom unbarmherzigen Knechte, vom reichen Manne, vom barmherzigen Samariter). Die Erkenntnis der Messiaswürde resultiert den Verfassern aus den Friedenswegen in Galiläa und den galiläischen Kämpfen und ist der Ursprung zu den Todesahnungen. Von Auferstehungsgeschichten sind nach 1. Kor. 15 die Erzählung von den Emmausjüngern und Mc. 16 behandelt.

Übrigens dürfte sich bei Behandlung des Lebens Jesu der Gebrauch des N. Ts. selbst im Unterricht empfehlen, um an der Hand etwa des Marcusevangeliums unter ergänzender Heranziehung der andern Synoptiker Jesu Schicksale zu verfolgen, während für die Zeit des Urchristentums, wo es gilt, vor allem Pauli Persönlichkeit und Auffassung vom Christentum zu erfassen, eine Anleitung zum Gebrauch der Briefe in der Hand der Schüler wieder sehr wünschenswert ist.

Auch für diese Zeit scheint mir Heyns Lesebuch zum N. T. sehr brauchbar. Es dürfte den Schülern in der Tat ein Schlüssel zum Verständnis des N. Ts. sein, während Gottschalks Buch doch noch zu literarisch verfährt und die Briefe zwar sinngemäss einschiebt, aber als Ganze behandelt. R.

und H. schalten hier freier, wennschon sie mit Recht vermeiden, etwa viele Einzelstellen zusammenzutragen. So stellen sie zu Act. 9 Pauli Selbstbekenntnis Gal. 1, dann Röm. 1; 3 $_{21}$; 6 $_{8}$. Nach Pauli erster Missionsreise ist zum Apostelkonvent Gal. 2 herangezogen und sind unter der Überschrift: „Streit um Galatien“ nur Partien des Galaterbriefs behandelt. Zum Aufenthalt in Philippi ist Ph. 1 u. 4 herangezogen‘ zu Act. 17 (Predigt in Athen) 1. Thess. 1—2, zum Aufenthalt in Beröa 1. Thess. 4—5, zum Aufenthalt in Korinth 2. Kor. 11. Die Missionspredigt des Paulus wird charakterisiert nach Röm. 1 und 2; 1. Kor. 15, 5 u. 11. Zum Aufenthalt Pauli in Ephesus sind 1. Kor. 4 und 2. Kor. 1 zitiert. Unter den Titeln: P. und das Parteiwesen in Korinth, P. und das sittliche Leben in Korinth, P. und das Gemeindeleben in Korinth, P. und der Auferstehungsglaube wird hauptsächlich der 1. Korintherbrief durchgenommen; unter den Zusammenfassungen: Der Streit am Korinth, die Aussöhnung des Apostels mit der Gemeinde in Korinth sind Gedankenreihen des 2. Korintherbriefs behandelt. Röm. 9 und 11 erläutern die Verf. das Verhältnis des Paulus zum jüdischen Volke. — Dann wird die Geschichte Pauli nach Acta zu Ende geführt und zur Gefangenschaft in Rom Phil. 1 u. 4 angezogen. R. u. H. schliessen mit einer Biographie des Paulus, wie sie gleichsam aus der Lektüre sich ergibt.

Köstlin, der in seinem Buche die Briefe im Anschluss an Pauli Leben behandelt, schiebt nach Act. 1—12 den Jakobusbrief ein unter der Fassung: Jesus, der Vollender von Mosis Werk. Auch behandelt er Hebräer-, Petrusbriefe und Judasbrief literarisch. Die johanneischen Schriften behandelt er am Ende, so, dass die „Offenbarung“ der Beschreibung der kleinasiatischen Kirche folgt und das „Evangelium“ und die „Briefe Johannis“ die Auffassung von Jesus in der griechischen Welt spiegeln.

Schaut man zurück, so wird zugegeben werden müssen, dass neuere Hilfs- und Lesebücher zum Religionsunterricht eine zielvoll fortschreitende Bibellektüre mehr oder minder begünstigen, die die Heilsgeschichte A. und N. Ts. entwickelt und zu diesem Zwecke gründlich in die Bibel einführt. Die Frage, ob Religionsbuch oder Lesebuch das rechte Hilfsmittel sei, erscheint mir untergeordnet. Zuweilen werden Bemerkungen über den Text, Abfassungszeit des zu behandelnden Schriftstücks, geographische, historische und kulturhistorische Notizen nötig sein, welche der Schüler am besten in seinem Hilfsbuche findet (vgl. Köstlins Leitfaden, der dazu vortrefflich dient), zuweilen wird, besonders in poetischen Stücken und da, wo mehrere einzelne, in der Bibel auseinanderliegende Stellen zusammengestellt werden müssen, sich Auszug resp. Übersetzung empfehlen. Auf jeden Fall möchten auch Lesebücher neben der Lutherbibel benutzt werden und zur Förderung der Einsicht in diese dienen.

Die Religionsbücher pflegen auch die Kirchengeschichte zu umfassen. Auch hier sollte m. E. Lektüre das Ringen um die Materie des Glaubens und die Art des sittlichen und kirchlichen Lebens vergegenwärtigen. Dagegen sollten Histörchen, viele schwierge Namen ohne Inhalt, systematische Zusammenstellungen möglichst fortfallen. So wird der Kampf des Christentums um Anerkennung im römischen Reiche durch Sätze aus kaiserlichen Erlassen, heidnischen Streitschriften, kirchlicher Verteidigung sicher besser illustriert als durch Aufzählung der legendarischen 10 Christenverfolgungen. Der Wunsch, dass kirchengeschichtliche Lesestücke dem Religionsunterrichte in der Kirchengeschichte untergelegt werden möchten, rechtfertigt sich, wenn man bedenkt, dass es doch auch eine Heilsgeschichte nach Christus gibt.

Sieht man die obigen Religionsbücher, so weit sie nicht nur Bibelkunden sein wollen, daraufhin an, so bemerkt man z. B. bei Fischer etc., Löwentraut etc., in dem Lübecker Buche dergleichen Tendenzen eigentlich nur für die Reformationszeit, wo sich einige Auszüge aus Luthers Schriften finden. Daneben freilich füllt eine viele Seiten lange Beschreibung der vita Luthers das Buch, die die Schüler ohne Zweifel im Geschichtsunterricht ebensowohl hören. Auch im übrigen wird statt lebensvoller Quellen das übliche enzyklopädische Wissen geboten; so wundert man

sich nicht, wenn über den Rationalismus die typischen Worte von „Glaubenslosigkeit und Liederverhunzung" zu lesen sind: „Predigten und Kirchenliede waren seicht und wenig erbaulich". Dazu: „Lessing stand solchem Denken nicht fern." Wie kann solches Gerede die Jugend mit der Achtung vor einem grossen Mann erfüllen, den sie gern kennen lernen möchte? — Die tabellarische Aufzählung der Sekten der alten Kirche (Ebioniten, Gnostiker, Montanisten), der Mönchsorden im Mittelalter, der vorreformatorischen Bewegungen, der Unterscheidungspunkte evangelischer und katholischer Kirchenlehre, der Vereine der Liebestätigkeit in der Gegenwart hat wenig Zweck, da der Lehrer schwerlich Zeit hat, zu so Verschiedenerlei Gehöriges zu sagen. Der Streit zwischen Kaisertum und Papsttum im Mittelalter wird durch Geschichtszahlen und Namen mit dürrem Texte nicht anschaulich. Am ehesten noch rechtfertigen sich Zusammenstellungen betr. die Kirchenlieddichtung, weil hier der Schüler zu den Namen doch im Gesangbuch persönliche Zeugnisse findet.

Auch der Versuch, den Marx und Tenter machen, einheitliche Charakterbilder zu bieten, würde mir nicht dem Werte der kirchengeschichtl. Quellenbücher gleichkommen. Dass bereits gute Bücher dieser Art für den Schulgebrauch vorhanden sind, sieht man aus Meltzers Literaturbesprechung „Neuen Bahnen im Religionsunterricht"?[1]) Thrändorf, Netoliczka, Heyn, Rinn und Jüngst wollen dem Übelstand abhelfen. dass religiöse Persönlichkeiten und Geistesbewegungen mit einem häufig auf geringer Sachkenntnis beruhenden Darüberhinreden und gar üblem Aburteilen abgetan werden. Der Sinn für geschichtliche Wahrheit fordert, dass jede bedeutsame Erscheinungsform religiösen Denkens und Lebens den Schülern nahe gebracht werde. In einem Aufsatze: „Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen"[2]) ist Meltzer von neuem dafür eingetreten, dass trotz der Einengung, welche insbesondere die preussischen Lehrpläne vermeintlich zur Begünstigung der Bibellektüre über die Behandlung der Kirchengeschichte verhängen, Zeit gewonnen werden müsse, typische Bewegungen sachlich abzuhandeln. Er hat das in Thrändorfs kirchengeschichtlichem Lesebuche gebotene Quellenmaterial für die Hand des Schülers vorsichtig erweitert, z. B. zu Zinzendorf die Stücke „Gemeinschaft mit Christo", „Gemeindebildung", zum Methodismus „Laienpredigt", „Vermeidung der Trennung von der Kirche", „Geisteswirkungen", „Organisation", insbesondere zur Heilsarmee und den Quäkern eigenartige Lesestücke hinzugefügt und dann die Gedanken nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppiert, so dass der Schüler nicht nur in das Wesen jeder Bewegung eindringt, sondern auch ihre biblische Fundamentierung, ihren Zusammenhang mit der Vergangenheit, ihre Berechtigung und Gefahren abzuschätzen angeleitet wird.

Solcher kirchengeschichtliche Unterricht bedeutet nicht passive Erinnerung an Vergangenes, sondern aktives Urteilen und Mitarbeiten. Dazu müssen die kirchengeschichtl. Hilfsbücher Unterstützung bieten. Das heisst nicht Abkehr von der Bibel, sondern fortwährendes Zurückgreifen. Es heisst Beleuchtung biblischer Gedanken von verschiedenen historischen Positionen aus und schliesslich deren Umsetzung in heutige Werte nach Jesu Worte: Werdet erprobte Wechsler, welche die falsche Münze zurückweisen, die echte behalten.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Neuland, Dr. A., Der Weg zur Universität. Aachen 1905, Köster. Pr. 2 M.
Kalthoff, Dr. A., Schule und Kulturstaat. Leipzig 1905, Voigtländer. Pr. 80 Pf.
Langermann, Joh., Schulleitung und Schulaufsicht. Minden 1905, Marowsky. Pr. 0,60 M.
Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 1. Teil: Einleitung und Geschichte der Pädagogik. 12. verb. u. verm. Aufl. Hannover 1904, C. Meyer. Pr. geb. 5,20 M.

Fortsetzung folgt.

[1]) Päd. Studien 1904, 1. u. 2. H. [2]) Zeitsch. f. d. ev. Religionsunt. 1904. H. 3 u. 4.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.





A. Abhandlungen.

I.

Der alttestamentliche Unterricht auf der Oberstufe der Volksschule.

Von Schulrat Dr. **R. Staude,** Coburg.

Die alttestamentliche Frage gehört mit der Leben-Jesu- und der Katechismusfrage zu den am heissesten umstrittenen Fragen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. Dieser Streit bekommt aber seine Schärfe und Wucht nicht durch methodische Meinungsverschiedenheiten, sondern durch die Sache, durch den Stoff selbst, beziehentlich durch seine verschiedene Bewertung. Es handelt sich nicht mehr wie in den beiden letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts um das Wie der Darbietung und Behandlung — diese Fragen sind zum Teil erledigt, zum Teil verschoben — sondern um das Was der Darbietung, um die Auswahl und Auffassung des Stoffes; man will nicht mehr Methoden finden, erweisen und durchsetzen, sondern religiöse Weltanschauungen, theologische und kirchliche Richtungen, persönliche Überzeugungen. Darum holen sich auch die Führer im Streit nicht mehr Rat und Beistand bei der Psychologie und Ethik, sondern bei der einschlägigen Fachwissenschaft, insbesondere bei der historisch-kritischen Theologie. Nun ist wohl während der letzten Jahrzehnte kaum auf einem der genannten Gebiete mehr gearbeitet worden als auf dem des Alten Testamentes, wenigstens sind auf keinem so auffallende, von der populären Meinung so abweichende und doch auch so gesicherte Ergebnisse erreicht worden als gerade hier. Zudem sind diese Ergebnisse bereits in weite Kreise der Gebildeten eingedrungen, haben sich natürlich auch vielen Religionslehrern unabweislich aufgedrängt und beginnen bereits in die höheren Schulen einzuziehen. Da musste sich die Frage erheben, ob die Ergebnisse der a. t. Wissenschaft, beziehungsweise wieviel und was davon auch der Volksschule zu-

zuführen sei, und ob nicht überhaupt durch die Popularisierung dieser Ergebnisse reformierend auf die religiöse Volksanschauung einzuwirken sei.

Auf diese Zeit- und Streitfrage über das Alte Testament musste noch erschwerend, verschärfend und vertiefend einwirken das eigentümliche Verhältnis dieses Buches zum Neuen Testament und damit auch zur evangelischen Christenheit. Das Alte Testament war eben durch geschichtliche Fügungen zum ersten heiligen Buch der Christenheit geworden, an ihm hatten sich die neutestamentlichen Schriften zu einem heiligen Buch emporgehoben, mit ihm zusammen wurde es die heilige Schrift der Christenheit. In dieser Zusammenkoppelung von zwei so verschiedenen und offenbar ungleichwertigen Schriftkomplexen zu einem heiligen Buch derselben Religionsgemeinschaft liegt eigentlich der tiefste Grund für die Wichtigkeit und Schwierigkeit des ganzen Problems. Zwar galt natürlich nach der Kirchenlehre das Alte Testament als Offenbarung niederer Ordnung, aber gewisse Eigentümlichkeiten, Vorzüge und Mängel verschafften ihm im Laufe der Geschichte da und dort den Vorrang, drückten aber auch zuweilen seinen Wert bis aufs äusserste herab. Dazu kam noch, dass bei der Voraussetzung der Inspiration für beide heilige Schriften kaum ein wesentlicher Vorrang des Neuen von dem Alten Testament festgehalten werden konnte.

So ist es gekommen, dass der derzeitige Kampf der Methodiker um das Alte Testament das Kampfobjekt nach drei Richtungen hin zieht. Die Radikalen wollen es wegen seines niedrigen religiösen Niveaus als ungeeignet für die religiöse Bildung von Christenkindern ganz aus dem Unterrichtsbetrieb ausschalten; die Konservativen wollen es als nahezu gleichartig und gleichwertig mit dem Neuen Testament in voller Breite und herkömmlicher Gründlichkeit behandelt wissen; die Vermittler möchten seine Behandlung in beiderlei Hinsicht einschränken und in dieser Verkürzung beibehalten. Die Massstäbe für die Beurteilung dieser Forderungen und deren Motive und zugleich für die Entscheidung der Frage können von allen freier Denkenden nur bei der alttestamentlichen Wissenschaft gesucht werden, welche tatsächlich Ergebnisse gezeitigt hat, die man als feststehend ansehen kann.

Man kann diese Ergebnisse etwa so ausdrücken: Die Bibel, bezw. das Alte Testament ist kein inspiriertes, sondern ein menschliches Buch über das göttliche Walten; sie stellt dar das geschichtliche Werden der jüdischen Religion, die von niederen Stufen aufsteigend sich den Grundgedanken des Christentums immer mehr nähert; das Christentum ist zwar einerseits historisch durch sie bedingt, andrerseits aber ruht es in dem göttlichen Geheimnis der Persönlichkeit Christi, das nur dem Glauben, aber nicht der Wissenschaft zugänglich ist. Dies Ergebnis wird bestätigt durch die ebenso freie als gebundene persönliche Stellung Jesu zum Alten Testament,

die wohl hier als bekannt vorausgesetzt werden darf. Daraus ergibt sich für die Grundauffassung der alttestamentlichen Religion auf der einen Seite ihre Minderwertigkeit und Andersartigkeit gegenüber dem Christentum, auf der andern Seite ihr hoher Eigenwert und ihre Wesensverwandtschaft mit der Religion des Neuen Testaments. Für die Unterweisung von Christenkindern im Alten Testament folgt aber daraus, dass die Schüler einerseits in die Erkenntnis dieser Minderwertigkeit und Andersartigkeit einzuführen sind, dass sie aber auch andrerseits zur Anerkennung und Aneignung der eigentümlichen religiösen Werte des Alten Testamentes zu bringen sind, weil und damit diese Werte auch ihrer Unterweisung im Christentum zu gute kommen. Von diesem Standpunkt aus ergibt sich nun das rechte Urteil über die obengenannten drei Bestrebungen. Die radikale Forderung ist abzuweisen, weil sie wertvolle Bildungsstoffe wegwirft. Das herkömmliche Verfahren ist abzulehnen, weil es seine Fiktion von der Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit beider Testamente nur durch Verschweigen und Vertuschen, Umdeuten und Hinaufschrauben der unterchristlichen Züge aufrecht erhalten kann, was aber weder vor der Wissenschaft noch vor dem gesunden Urteil des einfachen Bibellesers, ja sogar nicht einmal der geweckten Schulkinder auf die Dauer besteht. Ausserdem schädigt dies Verfahren ganz direkt die christliche Unterweisung, weil es vielfach die Gedanken des Christentums auf ein niedrigeres Niveau herabzieht und Unterchristliches als Christliches ansehen lehrt, lediglich weil dies Minderwertige in einem heiligen Buch steht. Die vermittelnde Forderung der Beschränkung ist zu unbestimmt und gibt der Praxis keine deutlichen Winke für die Auswahl, insbesondere ist das für sie naheliegende Streben nach Ausscheidung der unterchristlichen Züge gar nicht ohne weiteres berechtigt, da gerade diese Züge (natürlich in guter Auswahl) für die Würdigung der Eigenart des Alten Testamentes und für die indirekte Stärkung des christlichen Empfindens unentbehrlich sind. So entscheide ich mich denn diesen drei Forderungen gegenüber für ein neues Verfahren, das gemäss dem obigen Ergebnis das Alte Testament vom Standpunkte des Christentums aus bewertet und die dabei gefundenen Minderwertigkeiten zur indirekten Kräftigung, die Vollwertigkeiten aber zum positiven Aufbau des christlichen Glaubenslebens ausnutzt.

Die Kritik, die hiermit auch für den Volksunterricht gefordert wird, ist aber keine Verstandeskritik, kein rationalistisches Aburteilen über Glaubenssachen auf Grund des gesunden Menschenverstandes oder der modernen Wissenschaft (diese Art der Kritik ist nur am Platz bei der Beurteilung des biblischen Weltbildes gegenüber dem modernen Weltbild), sondern religiöse Kritik, welche Religion an Religion misst, mit dem Lichte und dem Massstabe des Christentums das Unterchristliche findet, bewertet und korrigiert und dadurch

das christliche Bewusstsein klärt und festigt. Auch führt diese Kritik sehr oft zu Anerkennung, Bewunderung und Ehrerbietung, nimmt in ihrer negativen Richtung immer mehr ab, je mehr die israelitische Religion zu höheren Stufen emporsteigt, und schliesst mit einem ehrfurchtgebietenden Einblick in die wunderbaren Wege Gottes, der durch verschlungne Schicksale hindurch sein Volk erzieht, zu sich emporzieht. So wird gerade durch diese kritische Art der Lektüre des Alten Testamentes fortwährend christlicher Religionsunterricht erteilt.

Diese neue Art der alttestamentlichen Lektüre deckt sich aber nicht etwa mit der rein religionsgeschichtlichen Auffassung und Behandlung. So nahe diese auch liegt, so kann sie doch nicht der leitende Gesichtspunkt sein, wenigstens nicht für die Volksschule. Dazu setzt sie ein viel zu tiefes Eindringen in den Stoff, in die Quellenkritik und insbesondere in die Zeitgeschichte voraus und verlangt ein viel zu feines Abwägen der Bewegungen und Wandlungen des religiösen Lebens. Das kann nur der höheren Schule zugemutet werden, und auch ihr nur in massvoller Weise. Darum erscheint mir die fleissige Arbeit von E. Heyn: „Geschichte des alten Bundes“ für die Volksschule unmöglich, für die höhere Schule noch viel zu weitgehend. Auch das bekannte Schlussergebnis der Wellhausenschen Kritik über die religionsgeschichtliche Entwicklung (Altisrael: Henotheismus mit stark unterchristlichen Zügen; Propheten: Herausarbeiten eines ethischen Monotheismus; Gesetz: Einpanzerung, Sicherung und praktische Anwendung des prophetischen Gewinnes) kann nicht Ziel des Volksschulunterrichtes sein, denn die Erzeugung dieses Bildes vom Werdegang Israels scheitert an dem Zustande der Quellenschriften bezw. ihrer Überarbeitungen, deren Urheber das Vorhandene vom Standpunkt ihrer eignen Stufe auswählten, sichteten, ordneten, beurteilten und mit dem Neuen verschmolzen. Daher würde zur Gewinnung dieses Bildes ein völliges Zerreissen der zusammengeschweissten Textschichten und ihre durchgängige Neuordnung nötig sein, d. h. eine andere Bibel, wie sie etwa dem gelehrten Forscher vor der Seele schweben mag. Für unsre pädagogischen Zwecke genügt die gegebene Bibel vollständig.

Alle diese Erwägungen bestärken mich in meinem Ergebnis. Der Oberstufe (um eine andre kann es sich hier natürlich nicht handeln) der Volksschule ist das praktische Lehrziel zu stellen: Die Schüler sollen das Alte Testament vom Standpunkte des Christentums lesen und so verstehen lernen, dass sie es nicht bloss ohne Schaden, sondern mit Gewinn für ihre christliche Unterweisung aufnehmen. Diese Zielsetzung schliesst immerhin so viel religionsgeschichtliches Wissen in sich ein, als nötig ist zur klaren Erkenntnis und rechten Bewertung sowohl der unterchristlichen Züge als auch der dem Christentum zustrebenden Entwicklung der alttestament-

lichen Religion. Die religionsgeschichtliche Betrachtung ist also für uns nicht Selbstzweck, sondern ein unserem Lehrziel dienendes und untergeordnetes Mittel.

Diese Lösung beruht auf dem Vorhandensein von Entwicklungsstufen innerhalb des Alten Testamentes und auf der Überzeugung von der Vollendung dieser Entwicklungsreihe im Christentum.

Da liegt es nun, besonders für Freunde Herbarts und Zillers, nahe, zu fragen, ob nicht die Theorie der „kulturhistorischen Stufen" die alttestamentliche Frage bereits gelöst habe, bezw. eben so gut lösen könne. Denn diese Theorie beruht ja auch auf der Voraussetzung von Entwicklungsstufen in dem Fortschreiten von Kultur, Sittlichkeit und Religion und fügt dazu noch die Annahme von individuellen Entwicklungsstufen des Kindes, die jenen menschheitlichen Stufen parallel gehen sollen. Ich habe dieser Theorie das früher zugetraut, bin aber längst der Meinung geworden, dass sie dies nicht bloss nicht kann, sondern dass sie die rechte Lösung der Frage hemmt und stört. Denn wenn man bei dieser Stoffordnung die a. t. Sufen nach ihrem Inhalt so gestaltet, dass Christenkinder einen religiösen Gewinn davon haben, dass sie sich liebevoll in die Stufen vertiefen und sie durchleben, so kommen die Kinder eben nicht zu der Erkenntnis der Minderwertigkeit und Unterchristlichkeit dieser Stufen. Denn diese Erkenntnis wird in genügendem Mass nur bewirkt durch die Beleuchtung der eben vorliegenden niederen Stufe vom Standpunkt der höheren Stufe, auf der der Schüler zur Zeit tatsächlich steht. Ein nachträglicher Rückblick von der eben vorliegenden höheren Stufe aus auf die längst verlassene niedere Stufe kommt zu spät und wirkt nur höchst schwach. So macht die Theorie der „kulturhistorischen Stufen" durch ihr Prinzip des einmaligen Durchlaufens des biblischen Stoffes gerade das unmöglich, was sie mit Recht fordert: das deutliche Bewusstsein des Schülers, dass die vorchristliche Religionsstufe nicht die höchste und letzte sein könne, die klare Erkenntnis von der Überlegenheit der christlichen Stufe, und so wird diese Theorie gerade durch die Hauptforderung der jetzigen religionsgeschichtlichen Auffassung als ungenügend erwiesen.

Dazu gesellen sich noch andere Erwägungen und Gründe, die gleichfalls zum Verlassen dieser Theorie drängen. Der Hauptgrund liegt im Verhältnis des Zweckes des christlichen Religionsunterrichtes zu der Eigenart der gegebenen Mittel. Dieser Zweck ist: die Christenkinder zu Christus und durch ihn zu Gott zu führen; das historisch gegebene Unterrichtsmittel ist die biblische Geschichte des Alten und Neuen Testamentes. Das eigentliche Hauptmittel von entscheidender Macht ist ohne Frage der neutestamentliche Stoff; ihm gegenüber besitzt der alttestamentliche Stoff nur den Wert eines Nebenmittels. Er hat zwar einerseits

einen gewissen selbständigen Wert als Vermittler eines idealen Umgangs mit bedeutenden religiösen Persönlichkeiten, aber doch nur, insofern er auch hierin Christum treibt, und insoweit die Persönlichkeiten christliche Art an sich tragen; andrerseits aber hat er einen hohen Apperzeptionswert als Mittel für die vollere und tiefere Erfassung der Person und Sache Jesu. Er ist also ein zweckmässiges Unterrichtsmittel nur dadurch und insofern, als er — bei aller Minderwertigkeit im einzelnen — doch imstande ist, christliche Religiosität zu wecken und nähren. In diesen selbstverständlichen Zusammenhang von Zweck und Mitteln (Gleiches durch Gleiches!) bringt nun die Theorie der „kulturhistorischen Stufen" einen ganz fremdartigen, ja widersprechenden Gesichtspunkt. Sie setzt sich für die grössere Hälfte der Schulzeit die Aufgabe: Förderung der in den Kindern einander folgenden individuellen Entwicklungsstufen mittels Bearbeitung kongenialer, der vorchristlichen Religionsgeschichte entnommener Lehrstoffe. Sie nimmt also an, dass es im geistigen Leben eines christlichen Schülers gewisse vor- und unterchristliche Stufen gäbe, die man durch gleichartige Stoffe besonders pflegen und stärken müsse, um den Schüler durch sie hindurch und über sie hinaus schliesslich mit sicherem Erfolge zu Christus selber zu führen. Diese unterchristlichen Stufen sind nach meiner jetzigen Ansicht in Christenkindern gar nicht vorhanden, und was ich früher dafür angesehen habe, sind nur psychisch minderwertige und theoretisch unvollkommene Auffassungsweisen der christlichen Wahrheit, die sich allerdings zuweilen mit alttestamentlichen Auffassungsweisen berühren. Und wenn sie vorhanden wären, so wäre es in Hinsicht auf den letzten Zweck des Religionsunterrichts (Führen zu Christus) das denkbar unzweckmässigste Mittel, sie zu nähren und zu fördern; im Gegenteil sie müssten bekämpft und möglichst lahmgelegt werden. Nein, ein Christenkind, das in christlicher Gemeinschaft lebt, ist schon auf der christlichen Stufe und bedarf nur der immer tieferen und kräftigeren Einführung in dieselbe, oder um bildlich zu reden: die grosse christliche Stufe hat gar viele Unterstufen und Stüfchen, auf denen ein Christenkind Jahr für Jahr emporsteigen soll, und auf denen es auch nach der Schulzeit sein ganzes Leben lang zu steigen hat. Daher bedeuten die kulturhistorischen Stufen mindestens einen unnötigen Umweg zu einem Ziel hin, das ganz direkt in Angriff genommen werden könnte und sollte, ja sie können bei der Kürze der gegebenen Bildungszeit durch diesen Aufenthalt und diese intensive Beschäftigung mit abseits uud abwärtsliegenden Stoffen die Erreichung des Zieles schädigen. Und das alles, weil sie die an sich ganz einfache Sache unter einem ihr ganz fremdartigen Gesichtspunkt betrachten und behandeln. — Dies Fremdartige zeigt sich auch darin, dass die Theorie der „kulturhistorischen Stufen" die Lehrer zu einer allzustarken Betonung des kultur-

geschichtlichen Elementes hindrängt und allzusehr auf das historische Werden des religiösen Lebens achten lehrt. Das kann aber leicht zu einer einseitigen Auffassung der christlichen Religion führen, nämlich als ob diese im wesentlichen das höchste Ergebnis menschlicher Gedankenarbeit sei, während sie doch nach dem Evangelium wesentlich als eine Gabe von oben (Gnade und neues Leben!) zu betrachten ist, die natürlich auch menschlich und geschichtlich bedingt ist, sowohl in ihrem Bringer als auch in der Empfänglichkeit der Beschenkten. Christus erscheint dabei leicht in einseitiger Weise als ein nur erdgewachsenes Ideal, als der blosse Fortbildner des Alten, als der letzte Prophet, der zu den Leistungen und Gaben seiner Vorgänger nur noch wenig hinzuzufügen hat. Dabei wird offenbar zu hoher Wert auf die erkenntnismässige Apperzeption des Christentums aus seinen historischen Vorbedingungen gelegt, während es doch nur auf die praktische Aneignung des unendlich einfachen christlichen Grundgedankens ankommt, auf die wachsende Wertempfindung für die Eigenart und Grösse des in Christus ruhenden Heils. Aus allen diesen Gründen lehne ich die Theorie der kulturhistorischen Stufen als stoffgebendes und ordnendes Prinzip für den Religionsunterricht der Volksschule ab. Ich finde den pädagogischen Wert der alttestamentlichen Stoffe weit weniger in ihrer Hilfe für die theoretische Apperzeption des Lebens Jesu, als in der schon erwähnten Bereicherung der religiössittlichen Erfahrung durch Umgang mit religiös hochstehenden Persönlichkeiten, die trotz aller Minderwertigkeit im einzelnen doch christliche Art in sich tragen. Ich will also kein Einleben des Kindes in vorchristliche Stufen, sondern Einleben allein in die christliche Art und Lebensauffassung, betrachte aber die alttestamentliche Religion als der christlichen so weit wesensverwandt, dass ihre Erfassung auch im Christentum fördert. Diesen vorbereitenden Dienst können die alttestamentlichen Stoffe natürlich auf jeder Stufe des christlichen Religionsunterrichtes leisten, es ist nicht nötig, dass sie ihn nur auf einer Stufe und nur ein für allemal leisten, ebensogut wie der neutestamentliche Hauptstoff seine höheren Dienste auf allen Unterrichtsstufen leisten kann.

Das führt uns auf die weitere Frage der Anordnung und Wechselwirkung dieser beiden Stoffe. Dass der alttestamentliche Stoff bei jedem Gang durch die heilige Geschichte den Vortritt hat, liegt schon in seinem vorbereitenden Charakter, aber wieviel Gänge soll der Methodiker empfehlen? Soll er den „konzentrischen Kreisen“ folgen und diesen Gang womöglich für jedes Schuljahr vorschlagen? Nimmermehr. Da bietet ihm die Theorie der „kulturhistorischen Stufen“ doch etwas Brauchbares, nämlich den Gedanken der aufsteigenden psychischen Entwicklungsstufen des Schulkindes, die man allmählich auf drei reduziert hat

(die phantasiemässige, die tatsächliche, die reflektierende) und die dem Praktiker — wenn er sich nicht weiter in gelehrte Untersuchungen vertiefen will — greifbar und deutlich in den sich scharf voneinander abhebenden Auffassungsstufen der Unter-, Mittel- und Oberklassen der Volksschule als gegebene Grössen entgegentreten. Verbinden wir diesen Gedanken betreffs der Auffassungsstufen mit dem oben erörterten Gedanken über das Verhältnis der beiden biblischen Stoffgebiete zum Zweck des Religionsunterrichtes, so ergeben sich folgende praktische Forderungen an die Auswahl und Anordnung der biblischen Stoffe. Man führe das Kind auf jeder dieser drei psychischen Entwicklungsstufen so weit als möglich zu Christus hin. Man biete also jeder dieser drei Entwicklungsstufen (Unter-, Mittel-, Oberstufe) den gesamten Religionsstoff zur Aneignung dar, so weit er auf ihr gefasst und fruchtbar gemacht werden kann,[1]) und zwar zuerst (abgesehen von der Unterstufe!) den alttestamentlichen als den vorbereitenden Nebenstoff (der doch auch in seiner Art Christum treibt), dann den neutestamentlichen als den entscheidenden Hauptstoff, so dass also das Kind jene psychischen Entwicklungsstufen im Grunde nur innerhalb der einzigen christlichen Hauptstufe durchläuft und seine wachsende Auffassungskraft lediglich zur immer volleren Erfassung des christlichen Hauptstoffes aufwendet. So treten beide Stoffgruppen in eine lebendige und fruchtbare Wechselwirkung; insbesondere bewirken die alttestamentlichen Stoffe ein stetiges Wachsen und Reifen der gesamten religiös-sittlichen Erfahrung und ermöglichen dadurch jedesmal ein Inangriffnehmen des Hauptstoffes mit verstärkter Kraft. Auch wird hierdurch der Eintönigkeit vorgebeugt, die durch ausschliessliche Behandlung des Lebens Jesu auf jeder Stufe (so Katzer) bewirkt würde. Hieraus ergibt sich folgende Lehrplanskizze. Unterstufe, 1.—2. Schuljahr: Nach einem Vorkursus Einsetzen mit dem Leben Jesu in einfachster Gestalt (weil hier noch kein geschichtlicher Gang, sondern nur die Ouvertüre zum gesamten Religionsunterricht und die kräftige Betonung des Hauptzieles und Hauptstoffes nötig ist), Fortsetzung durch die Erzvätergeschichten, Abschluss durch neue Jesusgeschichten — vgl. meine „Unterstufe“. Mittelstufe, 3. bis 5. Schuljahr. Erst der gesamte alttestamentliche Stoff, dann der ganze evangelische Stoff in einer dieser Stufe angemessenen Auswahl und Auffassung, mit Betonung der Einzelgeschichten und, wo es beim alten Testament nötig ist, auch schon mit christlicher Beleuchtung und Beurteilung. (Man betone also beim A. T. die Züge, die mit christlicher Sittlichkeit und Frömmigkeit zusammen-

[1]) Dieser Gedanke ist für mich kein Kompromiss zwischen den „kulturhistorischen Stufen“ und den „konzentrischen Kreisen“, wenn er auch im Effekt so aussieht, sondern das notwendige Ergebnis aus der richtigen Einsicht in das Verhältnis zwischen dem Zweck und den Mitteln des Religionsunterrichts, in die Eigenart der beiden Lehrstoffgruppen und in die Eigentümlichkeit der kindlichen Entwicklungsstufen.



stimmen oder wenigstens für sie erträglich sind). Oberstufe, 6. bis 8. Schuljahr: Erst Rückblick auf das Alte Testament in christlicher Beleuchtung von dem gewonnenen höheren Standpunkt aus, Einblick in die Propheten und die jüdische Gemeinde; dann Leben Jesu im Zusammenhang; zuletzt Apostelgeschichte, Kirchengeschichte, Katechismus. Von der Frage, wieviel Zeit den einzelnen Stoffen zu gewähren sei, will ich absehen, nur so viel sei bemerkt, dass ich dem Alten Testament auf der Oberstufe etwa ein halbes Jahr gewidmet sehen möchte. Diese Stoffverteilung mit ihrem zweimaligen Durchlaufen der Hauptstoffe steht in scharfem Gegensatz zu den „kulturhistorischen Stufen" mit ihrer strengen Forderung des einmaligen Durchlaufens. Darum ist es auch eine merkwürdige Erscheinung, dass Reukauf in seiner „Grundlegung" trotz des Festhaltens an der Kulturstufentheorie dennoch durch vorwiegende Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse auf ungefähr dieselbe Stoffverteilung gekommen ist, die doch den Grundgedanken der Kulturstufentheorie verneint. Ich halte diesen Standpunkt nicht für richtig, schon aus dem Grunde, weil es zwei Standpunkte sind, und lobe mir eine Theorie, die in Harmonie mit der berechtigten Praxis steht, damit man in der Praxis nicht mit bösem Gewissen nach einer verlassenen Theorie zurückzuschauen braucht, die einen andern Weg weist. Meine Stoffverteilung leidet auch nicht an den bei den „kulturhistorischen Stufen" unvermeidlichen Mängeln, dass man das Alte Testament bloss der naiven Schülerstufe (Mittelstufe) als Unterrichtsgegenstand darbieten darf und dass man die schwierigsten und wichtigsten Stoffe (Propheten und Leben Jesu) verfrüht bringen muss.

Verbindet man nun die Ergebnisse aus der ersten Reihe meiner Erwägungen über das religionsgeschichtliche Verhältnis des A. T. zum N. T. mit den Ergebnissen aus der zweiten Reihe meiner Erwägungen über die zweckmässige Stoffverteilung, so zeigt es sich, dass beide Reihen demselben Ziel zustreben, sich gegenseitig stützen und als richtig erweisen. So erscheint als das Gesamtergebnis: Das A. T. ist (abgesehen von den wenigen Erzählungen der Unterstufe) zweimal zu durchlaufen. Das erste Durchlaufen auf der Mittelstufe erfolgt im wesentlichen in der seither üblichen Weise, wobei man das A. T. wie ein christliches Buch behandelt, das religiös und sittlich Wertvolle daraus zur Entfaltung und Wirkung bringt und die wenigen unvermeidlichen unterchristlichen Züge (z. B. die Tat des Elia auf dem Karmel) als solche beurteilt. Beim zweiten Durchlaufen auf der Oberstufe ist das A. T. durchweg vom christlichen Standpunkt aus zu betrachten; der leitende Gedanke dabei ist massvolle, religiöse Kritik, die das Minderwertige und Unterchristliche als solches erkennen lehrt, aber auch das immer mehr sich entwickelnde Wertvolle und Vollwertige würdigt und für die christliche Unterweisung ausnützt.

Das ist der Beitrag, den ich zur Reform des alttestamentlichen

Unterrichts geben möchte, das ist die Lösung der alttestamentlichen Frage, die nach meiner Überzeugung die richtige und erstrebenswerte ist.

Dieser Lösungsweg ist natürlich von vornherein ungangbar für die Hüter der Tradition, die bei aller theoretischen Bevorzugung des N. T. doch in der Praxis und im einzelnen das A. T. ihm völlig gleich setzen; es wird auch den vorsichtigen Mittelparteilern trotz ihrer eigenen Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Wissenschaft bedenklich sein, da sie von ihm Gefährdung und Beunruhigung der Schwachen befürchten. Willkommen wird diese Art der Lösung nur denen sein, die mit mir überzeugt sind, dass der echten und lebendigen Religion die Wahrheit nicht schaden, sondern nur nützen kann, und dass nunmehr die Zeit gekommen ist, die richtige Würdigung des A. T., nachdem sie bereits Eigentum der Gebildeten geworden ist, gerade im Interesse des Christentums zum Gemeingut des evangelischen Volkes zu machen. Dadurch würde auch von der Lehrerschaft der Druck genommen, auf diesem Gebiet gegen ihre Überzeugung lehren zu sollen oder unwürdige Auswege aus dieser Notlage suchen zu müssen. Dadurch würde ferner der bösartigen Kritik des Unglaubens, die sich mit Vorliebe auf die Minderwertigkeiten des A. T. stützt, um hierdurch die ganze Bibel der Missachtung preiszugeben, der Boden entzogen werden, und die Kinder unseres Volkes würden gegen eine schwere Versuchung gewappnet werden, wenn die Schule die nötige Kritik selbst übernähme und mit Mass und mit Ehrfurcht vor dem Ehrwürdigen im A. T. handhabte. Aber diese Ehrfurcht darf nicht so weit gehen, dass man ihretwegen Unterchristliches vertuscht, Christliches herabzieht und die Person Christi erniedrigt. Also freie Bahn zu Christus, wenn es sein muss, auch über das A. T. hinweg, aber da es ja, Gott sei Dank, nicht sein muss — durch das A. T. hindurch!

Soviel über die leitenden Grundgedanken. Nun noch ein Wort über die Stoffauswahl im einzelnen. Da man hier nicht rein religionsgeschichtlich verfahren darf, so braucht man sich auch nicht mit den drei historischen Stufen der a. t. Religion (Altisrael, Propheten, jüdische Gemeinde) zu begnügen, sondern kann auch die Patriarchen- und Urgeschichte hereinziehen. Und das ist sehr gut. Denn gerade diese beiden Stoffe haben die Beleuchtung vom christlichen Gesichtspunkt aus am nötigsten, weil sie soviel Unterchristliches mit sich führen und dabei wegen ihrer eigenartigen Schönheit am tiefsten ins Volksbewusstsein eingedrungen sind; auch lässt sich der neue Gesichtspunkt der Betrachtung gerade aus den Patriarchengeschichten am leichtesten und wirksamsten gewinnen, weshalb diese auch zweckmässig an die Spitze gestellt werden. Die immerhin schwierige Behandlung der Urgeschichte kann auch bis zur abschliessenden Besprechung des 1. Artikels zurückgestellt werden. Zum Erweis meiner Behauptung möchte ich nur beispiels-

weise darauf hinweisen, dass man die Art und Weise des Verkehrs der Patriarchen mit Gott doch unmöglich als ein „Wunder aller Wunder“ hoch über dem Verkehr Christi und des Christen mit dem himmlischen Vater stehen lassen darf, und dass man die offenbaren Schwächen und ehrwürdigen Tiefen der Geschichten von der Schöpfung und vom Sündenfall doch unbedingt erkennen lassen muss, um arge Verwirrung und schlimme Widersprüche mit dem modernen Weltbild sowohl als auch mit der christlichen Weltanschauung zu verhüten und zu beseitigen.

Die Geschichte Altisraels, die gleichfalls durch kursorisches Bibellesen wieder aufzufrischen ist, wird wegen der Kürze der gegebenen Zeit am zweckmässigsten als eine zusammenhängende Einheit behandelt, aus der die Hauptzüge der altisraelitischen Religion zu gewinnen sind, um dann an der christlichen Religion gemessen zu werden.

Völlig neu für die Oberstufe und zugleich sehr bedeutsam sind die Propheten, bezw. die aus ihren Schriften auszuwählenden Hauptstücke. Auf diesen Stoff hat zuerst Thrändorf hingewiesen; er ist dann von andern Methodikern empfohlen und theoretisch und praktisch bearbeitet worden. Er ist und bleibt aber doch ein schwerer und spröder Stoff, und die Bedenken gegen ihn werden nicht so bald verstummen. Auch ich verhehle mir diese Bedenken nicht, die mir früher diesen Stoff sogar als unmöglich haben erscheinen lassen. Der Stoff ist zu wenig konkret und enthält (abgesehen von Jeremia) zu wenig Handlung; die Persönlichkeiten und ihre religiöse Eigenart sind für uns zu fremdartig, insbesondere ihr ruck- und stossweises Ergriffenwerden von Gott und ihre Auffassung des ganzen Volkes als des religiösen Subjektes; dazu kommt die Verwebung ihres Wirkens mit der verwickelten und oft dunklen Zeitgeschichte, insbesondere mit der Politik, und schliesslich die gerade hier fast unüberwindliche Schwierigkeit und Dunkelheit der Lutherschen Sprache. Das alles und noch manches andre wirkt belastend auf den Unterricht, und ich muss gestehen, dass ich bei Durchnahme der Propheten in der Oberstufe der Übungsschule (wobei ich mich allerdings mit dem Vorlesen meiner Texte behelfen musste) in gar manchen Stunden nur einen Achtungserfolg erzielte statt des bei den epischen Stoffen sicheren vollen Erfolges. Aber dem gegenüber bietet der prophetische Stoff nach meiner Erfahrung doch auch so viele Vorzüge, insbesondere ein so inniges religiöses Leben, ein so gewaltiges sittliches Streben, so ergreifende Situationen, so erhebenden Umgang mit grossen Persönlichkeiten und eine solche Steigerung der alttestamentlichen Religion, dass man nicht gut daran tun wird, einen solchen Stoff unverwertet liegen zu lassen. Daher meine ich, dass man den prophetischen Stoff immer eifriger durchforschen, immer sorgfältiger auswählen, immer einfacher und schlichter gestalten und zu einem immer deutlicheren sprachlichen Ausdruck

formen solle, damit der Unterrichtserfolg immer mehr der aufgewandten Mühe entspreche. In dieser Richtung ist es als erfreuliche Tatsache festzustellen, dass die Methodiker und Praktiker immer mehr in der Stoffauswahl übereinstimmen und zwar sowohl im ganzen (Amos, Jesaia, Jeremia) als auch im einzelnen, und dass sie die sprachliche Schwierigkeit auf mancherlei annehmbare Weise zu heben suchen. Darum würden auch die Verfasser von Schulbibeln wohl daran tun, bei ihrer Textauswahl diese wohldurchdachten und leicht zu behandelnden Sachgruppen der Methodiker zu berücksichtigen, anstatt mit mehr oder minder Willkür und mehr oder minder gutem Geschmack unzusammenhängende und unverwertbare Stoffmassen chaotisch durcheinander zu werfen. Man kann ja auch schon bei ganz bescheidener Auswahl und geringem Zeitaufwand die Schüler zu dem Bewusstsein bringen, dass sie es hier mit gewaltigen Persönlichkeiten und mit einer Höhenstufe der alttestamentlichen Religion zu tun haben, die sich dem Christentum wesentlich nähert.

Für die Darstellung der jüdischen Gemeinde, insbesondere ihrer Frömmigkeit, fehlt es nicht an passenden Textstücken, die dem christlichen und volkstümlichen Verständnis naheliegen, vornehmlich in den Psalmen. Alle ausgewählten Lesestücke sollten zugleich die Hauptstücke sein, auf die sich das oft so planlose Bibellesen erstrecken sollte, und aus denen sich dann die nötige alttestamentliche Bibelkunde ergeben würde.

Diese Gedanken über die grundsätzliche Auffassung des A. T. und seine dadurch bedingte unterrichtliche Behandlung in bezug auf Auswahl und Anordnung des Stoffes habe ich nun nicht nur theoretisch erwogen, sondern meiner Neigung entsprechend in Tat und Wirklichkeit umgesetzt, um selber zu sehen und auch anderen zu zeigen, wie die von mir gedachte Lösung in praxi und in concreto aussieht. So habe ich denn über den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe ein Büchlein geschrieben: „Das Alte Testament im Lichte des Neuen Testamentes“[1]) und als zweites Ergänzungsheft zu meinen alten Präparationen ausgehen lassen. Das Buch bringt eine wirkliche Ergänzung, denn nach meiner früheren Stoffverteilung konnte das A. T. für die Oberstufe gar nicht in Betracht kommen, und es bringt auch eine, wie ich glaube, von vielen gewünschte und angestrebte Reform des a. t. Unterrichtes. Denn es zeigt meines Erachtens einen gangbaren Weg zur praktischen Lösung der viel umstrittenen a. t. Frage, und wenn auch nicht alle seine praktischen Ausführungen des leitenden Grundgedankens richtig sein sollten, so wird sich hoffentlich daraus wenigstens das ergeben, dass die rechte Lösung, die der wissen-

[1]) Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Aus dem Vorwort sind einige der obigen Gedankenreihen entnommen. Dazu gehörig: „Hauptstücke aus den prophetischen Schriften“, ebendaselbst.

schaftliche und pädagogische Fortschritt heischt, in der von meinem Buch eingeschlagenen Richtung liegt.

Über Einzelheiten möchte ich ganz kurz nur noch folgendes sagen: Als ein Versuch auf einem in dieser Weise noch nicht angebauten Gebiet wird mein Buch manchem vielleicht zu viel bringen. Deshalb habe ich für alle Partien des Buches darauf gerechnet, dass der Lehrer Auswahl treffe, das für seine Zwecke, seine Zeit und seine Schüler Passende heraushebe und um so kräftiger betone; es braucht in einfachen Schulverhältnissen nur soviel Stoff übrig zu bleiben, dass die Kinder einerseits einen nachhaltigen Eindruck von der Grösse des A. T. und seiner Hauptpersonen bekommen, andrerseits aber das A. T. im Lichte des Neuen schauen und am Evangelium messen lernen. Was die wissenschaftliche und pädagogische Literatur betrifft, so glaube ich alles für meine Aufgabe Wesentliche studiert oder gelesen zu haben, insbesondere natürlich das, was in der von mir eingeschlagenen Richtung liegt; von Namen will ich nur Reuss, Wellhausen und Gunkel nennen. In bezug auf die methodische Behandlung habe ich zum Schluss nur noch zu sagen, dass ich von den formalen Stufen in den ersten Partien meines Buches völlig absehen musste, und dass ich die „Stufen" auch bei den prophetischen Stoffen aus gewichtigen Gründen nur in sehr freier Weise (ohne Assoziation) anwenden konnte; auch das „System" musste ich meinen Zwecken entsprechend sehr knapp und einfach gestalten. Es haben sich also die formalen Stufen hier manche starke Modifikation durch die Eigenart des Lehrstoffes, der Lehrstufe und des Lehrzieles gefallen lassen müssen, wie das auch recht und billig ist.

Doch genug. Ich schliesse mit dem Wunsche, dass mein Reformvorschlag die Lösung treffen möge, die vielen im Sinn und am Herzen liegt, und dass er deshalb wohlwollend geprüft werde und in seiner praktischen Ausführung eine wirkliche Reform des alttestamentlichen Unterrichts in der Volksschule anbahnen helfe.

II.

Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts.

Zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis.

Von Dr. **Emil Schmidt** (Stollberg, Erzgeb.).

Fortsetzung.

II.

Der Charakter der Zahlbegriffe und der Rechenurteile ist nach seiner logischen und psychologischen Seite nunmehr erörtert, und wir haben uns jetzt über die Vorgänge beim Rechnen

selbst, über das Wesen des elementaren Rechnens „Rechen"schaft zu geben.

Die Lösung einer der einfachen grundlegenden Additionsaufgaben, etwa der Aufgabe 4 + 3, kann zunächst nicht anders als in folgender Weise geschehen: das Kind fügt die Einheit hinzu, merkt sich die neuentstandene Grösse, fügt hierauf eine weitere hinzu, merkt sich die neue Grösse, zählt die zugezählten Einheiten zusammen, findet, dass es nunmehr 2 Einheiten zugezählt hat, fühlt, dass die gestellte Aufgabe damit noch nicht erledigt ist, fügt die 3. Einheit hinzu, rechnet zusammen, dass es nun 3 Einheiten zugefügt hat, merkt sich das Ergebnis, erkennt, da die gestellte Aufgabe ihm während der vollzogenen Denkakte dauernd vorschwebte, dass nunmehr die vollzogene Rechnung mit der Aufgabe übereinstimmt und beschliesst nun seine Arbeit mit dem Gefühle der Befriedigung und dem sicheren Bewusstsein, dass die Lösung der gestellten Aufgabe 4 + 3 sieben ist. Das Kind hat also nacheinander zu rechnen: 4 + 1 = 5, 5 + 1 = 6, 1 + 1 = 2, 4 + 2 = 6, 6 + 1 = 7, 2 + 1 = 3, 4 + 3 = 7. Es liegen demnach in der Lösung der Aufgabe 4 + 3 mindestens folgende psychische Leistungen vor: dreimaliges Zufügen der Einheit, in den Schritten von 4 zu 5, 6 und 7, Festhalten des erreichten Ergebnisses zwischen jedem dieser Schritte, gleichzeitig oder zwischenhinein folgendes Zählen dieser zurückgelegten Schritte von 1 bis 3 und während aller dieser Arbeiten Festhalten der gestellten Aufgabe im Bewusstsein mit abschliessendem Erkennen der Identität zwischen ihr und dem gefundenen Endergebnis, demnach 2 × 3 Denkakte und ebensoviele Gedächtnisleistungen nebst dem abschliessenden Identitätsvollzug. Dreierlei muss vom Gedächtnis festgehalten werden: die Aufgabe, die Ergebnisreihe und die Schrittreihe. In den Denkakten, dem Fortschreiten von Einheit zu Einheit, aber vollzieht sich nichts anderes als ein Zählen in doppelter Reihe, in der Reihe von 4 bis 7 und von 1—3, ein Zählen von der gegebenen Anfangsgrösse aus und ein Zählen der vollzogenen Einheitsschritte! Das Addieren ist, wie bekannt, ein kombiniertes, und zwar ein doppeltes Zählen, das bewusste Zählen aber der einfachste Rechenakt, die Grundoperation alles Rechnens. „Die Rechenkunst entspringt aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung der Einheiten", hat bereits Pestalozzi erkannt — auch hier werden wir also wiederum auf ihn zurückgeführt!

In ähnlicher Weise erfolgt die Subtraktion. Wir nehmen bei der Aufgabe 7 — 4 nacheinander viermal die Einheit weg, zählen also rückwärts (von 7 bis 3), verfolgen und merken gleichzeitig aber auch die Anzahl der nach und nach weggenommenen Einheiten, zählen also gleichzeitig dabei von 1—4, also vorwärts. Die Einzelschlüsse sind somit: 7 — 1 = 6, 6 — 1 = 5, 1 + 1 = 2, 7 — 2 = 5, 5 — 1 = 4, 2 + 1 = 3, 7 — 3 = 4, 4 — 1 = 3, 3 + 1 = 4,

7 — 4 = 3. Es erfolgt sonach beim Subtrahieren gleichfalls ein zweifaches Zählen, aber in entgegengesetzter Richtung, wobei auch das Gedächtnis die Ergebnisse zweier in entgegengesetzter Richtung laufender Zählreihen festzuhalten hat. Multiplizieren und Dividieren sind bekanntlich nichts anderes als die mehrfache Addition oder Subtraktion gleicher Posten, es ist hierbei ausserdem also noch die Anzahl dieser gleichen Posten zählend zu bestimmen, — beide Rechnungsarten also nichts anderes als die Verbindung dreifacher Zählvorgänge.

Mit jeder Vermehrung der zuzufügenden oder wegzunehmenden Einheiten erhöht sich die Zahl der erforderten psychischen Akte; jede mehr hinzuzufügende Einheit fordert für sich ein nochmaliges Festhalten des Ergebnisses und das Fortschreiten in zwei Zählreihen — in jeder weiterführenden Aufgabe wiederholen sich jedoch immer wieder sämtliche Arbeiten der Aufgaben mit weniger umfassenden Zahlengrössen, und hierin allein liegt die Möglichkeit einer Bewältigung, ev. auch Abkürzung dieser Leistungen und — die Andeutung über das einzuschlagende methodische Verfahren. Die bei der erstmaligen Auffindung der Erkenntnis zunächst genau in der angegebenen Folge und Vollständigkeit nach und nach ablaufenden Arbeiten vollziehen sich immer mehr mit zunehmender Raschheit, die beim Fortschreiten um die Einheit nötigen Einzelakte verschmelzen mehr und mehr zeitlich zu einer einzigen Arbeit, einer blossen Setzung, und diese einzelnen „Setzungen" der Einheiten wieder zu einem im Nu vollzogenen Zählakt, die Gedächtnisleistungen, das Festhalten der Aufgabe, werden zur Gewöhnung, manche Ergebnisse prägen sich bald mechanisch dem Gedächtnisse ein, das Kind weiss, wieviel Einheiten von einer Zahl zu einer bestimmten andern sind, ist damit wenigstens der Arbeit in der einen Zähl- oder Schrittreihe ganz oder doch zum Teil überhoben — die Übung wächst, die Arbeit wird immer leichter.

Bei der Benutzung der verschiedenen Anschauungshilfsmittel stellen sich dazu auch psychologische Hilfen anderer Art ein, die manchmal wohl gar die ganze Arbeit des Rechnens überhaupt ersetzen sollen: das Zusammenstellen und Trennen bestimmter Punktgruppen, aus welchen das Ergebnis also mit Hilfe des Gedächtnisses für Zahlenbilder sich ergeben soll, bei den Tillichschen Würfeln und Säulen die Mithilfe des Augenmasses, das tatsächlich oft mit überraschender Sicherheit die aus der Zusammensetzung oder Trennung von Grössen sich ergebende neue Grösse oder Höhe der Säule schätzend zu fassen vermag. Irrtümlichen Auffassungen gegenüber muss es stark betont werden, dass alle diese Hilfsmittel den Vollzug der für die Auffinduug des Rechenergebnisses nötigen einzelnen Denkakte nicht ersetzen können und überhaupt nur dann Sinn und Wert haben, wenn mit ihrer Hilfe und an ihnen selbst alle die angegebenen einzelnen psychischen Leistungen

vollzogen, die Ergebnisse an ihnen auf diesem Wege gewonnen, erarbeitet worden sind. Dass die dabei als Reproduktionshilfen neu hinzutretenden Sinnesempfindungen den auf sinnlichem Hintergrunde vollzogenen Rechenvorgang recht wesentlich unterstützen und erleichtern können, ist keine Frage — sie verhindern oder verzögern aber freilich, was hier im voraus schon bemerkt sein möge, leicht auch die Loslösung des Rechnens von dieser anschaulichen Grundlage.

Für die Methodik folgt aus dem allen des weiteren: die Grundlage und der Anfang alles Rechnens ist, ganz entsprechend den Worten Pestalozzis, der Fortschritt um die Einheit, das Zufügen und Wegnehmen derselben; aus ihr „entspringt alles Rechnen". Alle Übungen setzen hiermit ein. In der Praxis können sich diese Übungen leicht mit der Bildung und Entwicklung der (teilweise ja bereits vorhandenen) Zahlbegriffe verbinden, wobei freilich sowohl den für die Begriffe, als auch den für die Entstehung und Bildung der Rechenurteile gültigen Bedingungen und Forderungen gesondert und in gleicher Weise Rechnung getragen werden muss. Diese Übungen bedeuten schliesslich nichts anderes, als dass das Kind vor allem erst wirklich mit klarem Verständnis und mit Bewusstsein seines Tuns „zählen", vor- und rückwärts zählen lernen muss. Dieses Zählen ist bereits Rechnen, und zwar, da alle Rechenoperationen sich als in verschiedener Weise kombinierte Zählvorgänge erwiesen haben, sogar die Grundoperation alles Rechnens. Dem Kinde kann es dann nicht so schwer werden, auch den nächsten Schritt noch zu tun, auch gleich zwei Einheiten vor- oder rückwärts zu steigen! Alle anderen grösseren Schritte bauen sich auf diesen voraufgehenden Erkenntnissen auf — entsprechend den angegebenen einzelnen psychischen Vorgängen muss jeder derselben in ganz gründlicher Weise Schritt für Schritt vollkommen für sich selbst klar erfasst, müssen die einzelnen Denkakte wirklich gesondert für sich selbst vollzogen werden. Die Fragen: Wieviel haben wir bis jetzt hinzugezählt, wieviel bis jetzt erhalten, sind wir nun schon fertig? — Fragen, die den beim Fortschritt um jede einzelne Einheit erforderlichen Bewusstseinsvorgängen und dem von einem Akte zum andern schwingenden Gange der Aufmerksamkeit vollkommen entsprechen — sind nicht überflüssig und vielleicht sogar oft nötig, da sie allein beim untätigen oder ermatteten Kinde jene drei Akte: Zählen der zurückgelegten Einzelschritte, Festhalten des neuen Ergebnisses, Vergleich mit der gestellten Aufgabe, auslösen können.

Ganz besonders deutlich tritt bei diesen ersten Übungen im Auffassen und Aussprechen der einfachsten Rechenerkenntnisse der Charakter unseres Denkens als einer Analyse von Totalauffassungen oder Gesamtinhalten in deutlicher und beachtenswerter Weise zu Tage.

Auch die Rechenwahrheit wird, wie der Zahlbegriff, von dem Kinde zunächst in ihrer Totalität, als Ganzes aus der Anschauung erfasst. Ihre Evidenz ist sofort klar und einleuchtend. In dem auszusprechenden Urteil aber wird diese Gesamterkenntnis begrifflich zerlegt, und die Einzelbestandteile dieser Zerlegung müssen auseinandergehalten, ja, ausserdem auch noch in ihrer Beziehung zueinander festgehalten werden. Dabei sind aber in der gewöhnlichen kurzen, formelhaften Fassung unserer Rechenurteile diese drei auseinanderzuhaltenden Begriffe äusserlich wiederum ganz nahe aneinandergerückt und müssen darum in der zeitlichen Aufeinanderfolge im Denken wiederum ganz nahe zusammentreffen. Das Bewusstsein ist zu eng für das gleichzeitige Fest- und Auseinanderhalten von drei verschiedenen Zahlbegriffen — diese aber auch in ihrer inneren Beziehung zueinander festzuhalten, sie innerhalb des Urteils also auch noch an der richtigen Stelle einzufügen, an den rechten Platz zu setzen, ist erst recht noch eine schwierige Aufgabe. Antizipation des Ergebnisses, Umstellungen, Unbeachtetlassen namentlich des im Urteil an erster Stelle stehenden Zahlbegriffs treten leicht ein. Nicht in der Auffassung des Ergebnisses, sondern in seiner begrifflich klaren Zerlegung durch das Denken, welches im Aussprechen des Urteils seinen Ausdruck findet, sind darum die ersten Schwierigkeiten zu suchen. Die Darstellung des Rechenurteils in Form der Erzählung, das Auseinanderhalten der Einzelbestandteile durch Einfügen einiger Worte, welche dem Kinde eine Denkpause, einen Augenblick Ruhe bei diesem ungewohnten, verdichteten Denken gestatten und vor allem den Rechenvorgang, sowie die Beziehung der Begriffe selbst noch in anschaulicher Weise ausdrücken, machen ihm die Analyse der in ihrer Totalität vollkommen sicher erfassten Erkenntnis zunächst leichter und gestatten ihm nachher auch, den Denkvorgang in verkürzter Form zu vollziehen und auszusprechen. Ebenso vermag ja das Erfragen jedes einzelnen Urteilsbestandteils (wieviel Würfel haben wir erst gehabt, wieviel haben wir daraufgesetzt, wieviel sind es geworden, wieviel sind also 5 Würfel und 2 Würfel?), der Wechsel des Frageziels innerhalb derselben Erkenntnis, jedes Einzelglied in den Blickpunkt des Bewusstseins zu heben und dadurch gleichfalls die Isolierung und gleichzeitige Verbindung der Einzelbegriffe herbeizuführen.

Für die weitere Klärung der erfassten Rechenerkenntnis liegen nunmehr die Verhältnisse genau so wie auf allen anderen Erkenntnis- oder Unterrichtsgebieten. Die Erkenntnisse sind als solche einzeln für sich erfasst, neben ihnen bestehen andere, und die Unterschiede zwischen ihnen sind zwar sehr bestimmt und — wichtig, aber auch — recht gering, nur um eine einzige kleine Einheit unterschieden! Unklarheiten, Unsicherheiten, Verwechslungen treten ein. Auch die einzelnen Rechenerkenntnisse müssen, wie dies für alle verwandten geistigen Gebiete gilt, nachdem sie isoliert für

sich erfasst sind, noch besonders miteinander verglichen und von einander durch besondere Nebeneinanderstellung und besonderen Bewusstseinsakt unterschieden werden. Sind sie vorher in sich selbst durchaus „klar" gewesen, so werden sie dadurch — nach dem Terminus der herkömmlichen Logik — erst „deutlich". Jeder einzelne Bestandteil des Urteils kann für sich als Vergleichungspunkt dienen. Er hebt sich dadurch scharf heraus — ein weiteres Mittel, die Analyse des Denkvorgangs zu unterstützen — und das Urteil selbst erhält dadurch gegenüber den verwandten seinen individuellen, besonderen Charakter. Der Vergleich kann entsprechend dem Inhalte des Urteils nach vierfacher Richtung erfolgen, bezüglich der Anfangsgrösse: $4 + 1 = 5$, wieviel aber 3 oder $5 + 1$?, bezüglich der zuzufügenden oder wegzunehmenden Grösse: $4 + 2 = 6$, wieviel aber $4 + 3$ (oder 1)?, ebenso ist es möglich, aber zunächst weniger wichtig, bezüglich der Operation: $4 + 1 = 5$, wieviel aber $4 - 1$?, ebenso wie bezüglich der Ergebnisse: $4 + 1 = 5$, was ist aber auch 5? ($3 + 2$, $1 + 4$). Sowohl durch die wechselnde besondere Betonung der jedesmal in den Vergleich gerückten Grösse, als besonders auch, und damit verbunden, durch den Wechsel des Frageziels („Wieviel ist $4 + 2$? 4 und wieviel ist aber 7?") werden die betreffenden Unterschiede klar heraus gehoben und für sich besonders in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Wir haben hier nichts anderes vor uns, als die in der Methodik als „Assoziation" bezeichnete Stufe jedes Lernprozesses. Sie gilt auch für den Rechenunterricht, freilich in ganz anderem Sinne, als die Schüler Zillers sie auf den Rechenunterricht angewendet wissen wollen.

Es braucht hier nicht erst nochmals in seiner tiefen psychologischen Notwendigkeit und Begründung nachgewiesen zu werden, was Herbart längst als den allgemeinen Gang jedes Lernprozesses, sofern er sich auf die Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten bezieht, erkannt und in seinen vier „Stufen" zum Ausdruck bringen wollte. Diese Herbartschen Stufen behalten auch bei Erlernung des Rechnens ihre volle Berechtigung, Geltung und ihren hohen Wert. Es ist wichtig, es nunmehr besonders auszusprechen, was zunächst als völlige Selbstverständlichkeit — für den ersten Unterricht — angesehen werden musste, dass alle Rechenurteile zunächst als „Einzelheiten" für sich selbst zur „Klarheit" gelangt sein müssen, ehe sie in Verbindung oder Beziehung, in den Vergleich zu anderen treten können und dürfen, und dass Lösungen nach blosser „Analogie", wie sie namentlich wohl in höheren Zahlenräumen, ja schon beim zweiten Zehner aus der Analogie zu den Zahlen niederer Ordnung häufig, zur Erleichterung des Rechnens, gleich im Anfange benutzt werden, nicht nur des Merkmals der Gewissheit und vollkommenster Evidenz entbehren, sondern wohl auch fast mit Sicherheit dazu führen, dass die Lösung überhaupt ohne wirkliche Erfassung der in der Aufgabe enthaltenen Zahlbegriffe, mithin ohne jedes Verständnis

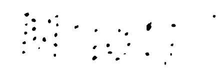
geschieht. Die Stufe der „Klarheit des Einzelnen" hat auch für den Rechenunterricht ihre tiefe pädagogische Begründung. Erst wenn alle Einzelerkenntnisse für sich selbst, isoliert, zu voller Klarheit gelangt sind, sind sie — und das ist wiederum psychologisch notwendig und sehr wichtig — miteinander zu verbinden, zu vergleichen — dies die Stufe der „Association". Kein Aufsuchen von Analogien und Beziehungen in höheren Zahlenräumen, bevor nicht die Einzelheit selbst, ohne Analogie, verstanden ist! Es ist durchaus der wahre und richtige Sinn der auf den elementaren Rechenunterricht angewendeten Herbartschen (!) Stufen, wenn die einzelnen Aufgaben oder Rechenerkenntnisse zunächst als die „Einzelheiten", ihr Vergleich und ihre Zusammenstellung zu Reihen, wie noch hinzugefügt sein soll, als ihre nachfolgende, notwendige Assoziation angesehen werden.

Die Zahlbegriffe sind gebildet, das Wesen der Rechenurteile, auch nach der Seite ihrer Allgemeingültigkeit, erfasst, die Rechenerkenntnisse einzeln gefunden und sogar in ihrem Unterschiede zueinander geklärt: die Vergegenwärtigung, die sofortige Auffassung der Zahlbegriffe bildet aber noch, wie wir schon im Verlaufe der voraufgegangenen Untersuchungen fanden, das Haupthindernis für alles Rechnen, insonderheit für das gewandte Rechnen. — Jede Aufgabe verlangt die sofortige und fast gleichzeitige Erfassung und das Festhalten von zwei Zahlbegriffen, dazu noch die Vergegenwärtigung des zugehörigen Operationsvorganges — die miteinander in Vergleich zu setzenden Aufgaben zeigen es aber schon, in welcher Weise dieser tatsächlich bedeutenden Schwierigkeit begegnet werden kann: sie enthalten alle, da sie ja eben verglichen werden, einen gemeinsamen und nur einen wechselnden, neuauftretenden Zahlbegriff. Und dieser liegt seinem voraufgegangenen Partner auch noch besonders nahe, wird auch noch durch die Betonung oder die Frage, da er den Vergleichspunkt bildet, besonders in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, kann also in seiner Vergegenwärtigung ebenfalls keine Schwierigkeiten bereiten.

Es gilt also bloss, diese beim Aufgabenvergleichen ganz von selbst auftretende bedeutsame Hilfe allgemeiner zu benutzen und überhaupt zunächst die Rechenaufgaben behufs Erleichterung der Erfassung der in ihnen enthaltenen Zahlbegriffe in der Weise aufeinanderfolgen zu lassen, dass immer nur ein Zahlbegriff auf einmal als neu in die Aufgabe aufgenommen und auch bezüglich der Vergegenwärtigung dieses Begriffs, wenn nötig und möglich, Hilfe gewährt wird. Die Vergegenwärtigung jedes Zahlbegriffs verlangt, wie wir wissen, das augenblickliche Überschauen der dem betreffenden Begriffe voraufgehenden Zahlenreihe. Folgen wir nun bei dem Wechsel der Begriffe der Reihe selbst, so führen wir eben durch Festhalten dieser Aufeinanderfolge dem Kinde dadurch ganz von

selbst den Begriff zu, ersparen ihm die besondere Arbeit des jedesmaligen Reiheüberblickens — behufs Begriffsvergegenwärtigung — und alle Schwierigkeiten bezüglich der Erfassung der Aufgabe sind damit beseitigt. Wird aber gar das Ergebnis jeder Aufgabe sofort zur Neubildung, als Anfangsglied der nächsten benutzt, so lässt sich sogar der Fall denken, dass die neue Aufgabe dem Kinde überhaupt die Vergegenwärtigung neuer Zahlbegriffe spart, ja selbst das Auffinden des Ergebnisses ihm noch infolge des ganz regelmässig erfolgenden Fortschreitens in der Zahlenreihe besonders erleichtert wird, wie dies die fortschreitenden Stufenfolgen: $1 + 2 = 3$, $3 + 2 = 5$, $5 + 2 = 7$ deutlich zeigen. Auch die einfache Zahlenreihe selbst ($1 + 1 = 2 + 1 = 3 + 1 = 4$) bietet ja ein Beispiel hierzu. Wie sehr gerade die Nötigung, innerhalb eines Stufenganges oder einer Reihe den Fortschritt fortwährend unterbrechen, die einmal in bestimmte Bahn gelenkte Willens- und Denkrichtung immer wieder zurückhalten, abreissen, bald vor-, bald rückwärts denken zu müssen, den Geist anstrengt und ermüdet, ist, da es ja für alle geistige Arbeit zutrifft, vollkommen bekannt. Genau so verhält es sich bezüglich der ersten Denkarbeit bei der Vergegenwärtigung der Zahlbegriffe. Die, wenn auch sprungweise, so doch immer nach einer Richtung, vorwärts oder rückwärts aufeinanderfolgenden Zahlbegriffe fallen dem Kinde leichter zu, als die einen fortwährenden Wechsel der Denk- oder Zählrichtung bedingenden; der regellose Wechsel der Zahlbegriffe aber, Aufgaben, welche immer vollkommen neue Zahlbegriffe enthalten, wirken in ganz ausserordentlichem Masse ermüdend — und kein besseres Mittel gibt's ja, um Ermüdungserscheinungen zu studieren, als eben solche Rechenaufgaben.

Zweifellos haben wir nunmehr, nachdem diese Verhältnisse klar geworden und auch die Mittel zu ihrer Beseitigung erkannt worden sind, Mittel und Wege gefunden, bezüglich der tatsächlich grössten Schwierigkeit des elementaren Rechenunterrichts eine geradezu absolut vollkommene lückenlose Aufeinanderfolge von Schwierigkeitsgraden aufzufinden oder aufzustellen, eine Stufenfolge durch welche wohl auch das schwächste Kind allmählich von der geringsten Anstrengung und Leistung gradatim bei richtigem Verfahren gegebenfalls vollständig lückenlos zu der vollkommensten Leistung gebracht werden könnte — und niemand anders ist's, als — Pestalozzi und seine Schüler, welche dies in ihrem Institut in Iferten gezeigt und auf dem gleichen Wege fertig gebracht haben. Was wir hier gefunden und erkannt, ist schliesslich nichts anderes, als die psychologische Begründung, die Theorie zu der Praxis der Elementarbücher Pestalozzis, welche bezüglich des Rechnens in seiner „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" niedergelegt ist, lediglich mit dem Unterschiede, dass hier bereits für die elementarsten Rechenfälle und Operationen das Verfahren begründet worden ist, was Pestalozzi-Krüsi zunächst nur für die Zahlenverhältnisse, auf Vervielfachen



und Teilen, und auf die Rechnung mit gemeinen Brüchen angewendet haben: durch Reihenbildung, d. h. durch Festhalten einer mehr oder minder grossen Regelmässigkeit in der Aufeinanderfolge der Aufgaben, Festhalten eines Zahlbegriffs und mehr oder minder regelmässige Änderung des andern vermögen wir die ermüdende Arbeit bei der Erfassung rasch aufeinanderfolgender Zahlbegriffe und Aufgaben in eine vollständig lückenlose Stufenfolge von leichteren zu schwereren Anforderungen zu verwandeln. Indem dabei wiederum jeder einzelne Zahlbegriff der Aufgabe, wie schon angedeutet, als der gemeinsame oder wechselnde benutzt wird, die Reihe aufwärts oder abwärts steigt oder beide Richtungen verbunden werden, indem vor allem auch innerhalb jeder einzelnen Reihe wieder das Frageziel gewechselt, bald dieses oder jenes Glied in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden kann, ja indem wohl auch die beibehaltenen Zahlbegriffe ihre Stellung innerhalb der Aufgabe wechseln, die Reihen also miteinander verbunden werden und ineinandergreifen, bietet sich dabei, wie dies auch Pestalozzi gezeigt, die Möglichkeit zu überraschendster Vielseitigkeit, Gründlichkeit und Abwechslung.

„Wer immer die Reihenfolgen dieser Anschauungslehre nach ihrer Vorschrift zur Vollendung übt," sagt Pestalozzi in der Vorrede zum 3. Heft der „Anschauungslehre", „der wird inne werden, dass ihre Ordnung tief aus der Natur des menschlichen Geistes geschöpft ist und tief auf dieselbe wirkt." Es ist, als wenn dieses Wort direkt für unsere Untersuchungen geschrieben wäre: dass diese Übungen tatsächlich tief „aus der Natur des menschlichen Geistes geschöpft", nach ihrer Notwendigkeit tief begründet sind, haben wir gesehen; dass sie aber auch „tief auf dieselbe wirken", zurückwirken, wird sich sogleich noch in wunderbarster Weise zeigen; denn diese „Reihenfolgen" haben, wie wir sehen werden, keine geringere „Wirkung auf den Geist", als dass durch sie und mit ihrer Hilfe, mit psychologischer Notwendigkeit geradezu, sich die Lösung des Zahlbegriffs von der bisher noch immer zu Grunde gelegten repräsentativen sinnlichen Einzelvorstellung und damit der Übergang des Zahlbegriffs auf das blosse Zahlwort als seines einzigen Repräsentanten vollzieht, dass schliesslich auch das Rechnen selbst, der Rechenvorgang als solcher, von seiner sinnlich optischen Grundlage im Denken des Kindes sich mehr und mehr auf das — blosse Zählen zurückzieht — eine Wirkung, durch welche ohne weiteres ja wiederum das zweite bereits angedeutete Problem für die Rechenmethodik gelöst ist!

Wie geht dies zu? Wie ist dies möglich? Ganz von selbst hat die Verbindung und Aufeinanderfolge der Aufgaben in Reihen, eben infolge der darin sich darbietenden grossen Erleichterung für die Begriffserfassung, auch eine grössere Beschleunigung dieser

Aufeinanderfolge, des gesamten Rechentempos zur Folge. Schlag auf Schlag, ohne weiteres Besinnen können jetzt, bei soldatischer Kürze und straffer Zucht, event. schon die Aufgaben aufeinanderfolgen und gelöst werden. Zu einer genaueren und klareren Vergegenwärtigung der einzelnen Zahlbegriffe (welche ja die Reproduktion einer ganzen Menge sinnlicher Einzelempfindungen erforderte!) bleibt dabei kaum Zeit übrig — da die Zahlbegriffe dabei aber auch nur wenig, und dazu in regelmässiger Weise wechseln und fortschreiten, ist eine besondere, immer von neuem sich wiederholende Vergegenwärtigung auch nicht nötig. Ist die repräsentative sinnliche Einzelvorstellung zunächst auch noch mit ins Bewusstsein getreten, so rückt sie doch dabei mehr und mehr in den Hintergrund und — verdunkelt sich. Alle unsere Begriffe verwandeln sich auf diese Weise, durch Zurücktreten und Verdunkelung der sie zunächst vertretenden sinnlichen Einzelvorstellung allmählich in reine Wortbegriffe, so auch der Zahlbegriff: Innerhalb der Reihe, welche das Vorstellen und Festhalten des Zahlbegriffs fast mühelos gestattet, wird das Mitschleppen der sinnlichen Einzelvorstellung als unnützer Ballast, die Möglichkeit, von ihr absehen zu können, aber als willkommene Erleichterung empfunden und — benutzt. — Die Fähigkeit, zum reinen Wortbegriff auch bei der Zahl überzugehen, ist bei dem einzelnen Individuum dabei natürlich und sicherlich immer noch verschieden und zweifellos auch mit abhängig von der Entwicklung der sonstigen Begriffswelt desselben, wohl eine Funktion mit von dieser. Je mehr das Kind auch in seinem übrigen Begriffsbestande bereits zu Begriffsschemen, zu blassen Wortbegriffen vorgeschritten ist, je weniger es also auch mit seinen übrigen Begriffen an der sinnlichen Vorstellung haftet, um so leichter und rascher wird, im allgemeinen, natürlich auch in seinen Zahlbegriffen dieser Übergang stattfinden. Denselben aber mit psychologisch-gesetzmässiger Notwendigkeit herbeizuführen, ist die Reihenbildung der gegebene natürlichste und einfachste Weg.

Doch ist die „tiefe Wirkung dieser Reihenfolgen auf den Geist", um auch weiter mit Pestalozzi zu reden, damit noch nicht zu Ende. Der Übergang zum reinen Wortbegriff zieht unmittelbar von selbst noch einen weiteren bedeutsamen Umschwung und Fortschritt in der psychischen Rechenmechanik nach sich: Musste das Kind auch früher schon — bei der Aufsuchung jedes einzelnen Rechenergebnisses — immer und immer wieder in der Reihe von Schritt zu Schritt aufsteigen, so war dabei doch jeder einzelne Schritt noch mit einem bestimmten Anschauungsbild verbunden und die Aufmerksamkeit — wenigstens bei dem schwächeren, selbständiger geistiger Tätigkeit abgeneigten Kinde noch so sehr auf dieses Bild, auf die Erfassung des Sinnlichen, Einzelnen und Besonderen gerichtet, dass ihm dieses schrittweise Aufsteigen als Reihe kaum zum Bewusstsein kam oder doch als völlig unwesentlich erschien.

Innerhalb der Reihe ist die Auffindung der Einzelergebnisse nunmehr so leicht geworden und absorbiert so wenig geistige Kraft, dass der damit freigewordene und ungenügend beschäftigte geistige Blick sich nunmehr auch auf die Verbindung, auf das Nebeneinander der Aufgaben, also auf die Reihe selbst richten kann — jetzt bemerkt das schwächere, untätige Kind überhaupt erst die Reihe, merkt, dass es bei der Aufeinanderfolge der Aufgaben, sowohl in den Aufgaben selbst, als auch in den Ergebnissen, immer in der einfachen Zahlenreihe, durch einfaches Zählen weitergeht. Und es wiederholt sich nun auch bezüglich der anschaulichen Grundlage des Rechenvorgangs derselbe Prozess der Verdunkelung, wie wir ihn soeben bezüglich der sinnlichen Repräsentation der Zahlbegriffe kennen lernten, der infolgedessen mehr und mehr als überflüssig empfundene anschaulich-sinnliche Hintergrund der Rechenoperation tritt bei der raschen Aufeinanderfolge in der Reihe weiter und weiter zurück und an seine Stelle — der blosse Zählakt. Auch hier hat das Kind, im Falle irgend welcher Unsicherheit, gar keine Zeit mehr, sich noch besonders auf den repräsentativen sinnlichen Vorgang in der Anschauung zu besinnen — es weiss, hat — wenn auch vielleicht erst ganz mechanisch, ohne klarere Erkenntnis des Grundes gemerkt, dass es nur weiter zu zählen braucht, ohne dass dadurch sein ursprünglich nur auf die Anschauung gegründetes Bewusstsein von der Evidenz des Ergebnisses irgendwie beeinträchtigt wird — und ist somit auch zum abstrakten Rechnen, zur Loslösung von der Anschauung auch beim Rechnen selbst gekommen.

Freilich können Fälle vorkommen, in denen ein Kind sowohl durch Zählen, als auch auf Grund der Vergegenwärtigung des Vorgangs in der Anschauung das Rechenergebnis auffindet, ohne sich dessen bewusst zu sein, dass beide Ergebnisse vollkommen ein und dasselbe bedeuten. Sind die im Voraufgegangenen erörterten psychischen Prozesse der Begriffsbildung durch Abstraktion, der Überführung des Urteils zur Allgemeingültigkeit, der Übergang des Zahlbegriffs auf das Wort noch nicht zum Abschluss gekommen oder die Zusammenstellung der Einzelergebnisse zur Reihe nicht sogleich auch in Rücksicht auf ihre aus der Anschauung erworbene Evidenz oder selbst wieder auf anschaulicher Grundlage erfolgt, so ist es ja nur die natürliche, logische Folge, dass Ergebnisse, die mittelst völlig verschiedener Denkarbeit zustande gekommen sind, selbst bei äusserlich völlig gleicher Form auch als wesentlich verschieden voneinander empfunden werden, unmöglich aber zu dem Bewusstsein ihrer vollkommenen Identität führen können. Die Zusammenstellung der Reihenergebnisse auf Grund der Anschauung oder doch in Anlehnung oder Erinnerung an sie, wie sie auch Pestalozzi übte, wenn er seine Reihenfolgen direkt von den Tabellen ablesen liess, sowie die vollkommene Entwicklung der Zahlbegriffe bis zu ihrem Übergang auf das Wort sind demnach die unerläss-

lichste Voraussetzung für diesen letzten und wichtigsten Fortschritt, den Übergang des Rechnens von seiner repräsentativen sinnlichen Grundlage zum Rechnen durch blosses Zählen.

Bei manchem Kinde, dem das Rechnen anfangs vielleicht noch recht grosse Schwierigkeiten bereitete, kann sich infolge dieses Überganges, urplötzlich fast, ein völliger Umschwung vollziehen. In dem Augenblicke, da es erkannt hat, dass es gar nicht nötig ist, sich immer wieder Aufgabe und Lösung in der Anschauung vorzustellen oder da es, wenn es etwa bereits früher, ohne Verständnis auf zählende Weise hatte rechnen sollen, die Identität der auf diese Weise gefundenen Ergebnisse mit den aus der Anschauung gefundenen Ergebnissen erkannt hat, mag es sich wohl wie von einer schweren Last befreit fühlen. Der Erfolg wurde erzielt einfach durch die — an die Anschauungsgrundlage angeschlossene — Reihenbildung und das dadurch von selbst herbeigeführte raschere Tempo bei der Aufeinanderfolge der Aufgaben, wodurch zunächst die Verdunkelung und endlich die völlige Loslösung der Zahlbegriffe und des Rechnens selbst von ihrer, zunächst unerlässlichen, repräsentativen Vertretung in der Anschauung und damit der Übergang zum reinen Wortbegriff und zum Rechnen durch reines Zählen herbeigeführt wurde.

Der Lehrer hat nunmehr gewonnenes Spiel — das Kind hat jetzt den Schlüssel für alles Rechnen gefunden, ein helles Licht ist ihm aufgegangen, es vermag sich nun auch ganz von selbst, oft in überraschend schneller und leichter Weise, im Rechnen weiterzufinden, wohl ganz von selbst auch den ihm zunächst zugewiesenen Zahlenraum zu überschreiten.

III.

Nicht alle Aufgaben aber werden unmittelbar und wirklich rechnend, d. h. durch zählendes Weiterschreiten von Einheit zu Einheit gelöst. Das Rechnen hat auch eine logische Seite. Aufgaben, zu deren Lösung eine grössere Anzahl von Einzelschritten auszuführen, um mehr als 3 oder 4 Einheiten etwa weiterzuzählen ist, erfordern grössere Anstrengungen, bereiten Schwierigkeiten und führen damit zu Unsicherheit und zum „Raten". Zur Lösung aller dieser Aufgaben bedient sich der gewandte Rechner, meist vollkommen unbewusst, auch wohl besonderer sekundärer Hilfsmittel, insbesondere des logischen Schlusses.

Auf mittelbare Weise, mit Hilfe logischen Schliessens geschieht es meist schon, wenn das Kind neue, noch nicht im einzelnen sorgfältig erkannte Ergebnisse von selbst auffindet. Zunächst besteht ja auch nicht der geringste Anlass zu der Annahme, dass die untereinander zu Reihen verbundenen, zunächst aber nur isoliert voneinander erkannten Einzelergebnisse für das Kind irgend etwas anderes sind oder sein müssten, also eben solche, rein äusserlich

in der Reihe beisammenstehende Einzelerkenntnisse, blosse Berührungsassoziationen. Irgend welche innere logische Beziehung der Aufgaben, die Gründe für die Notwendigkeit ihrer Aufeinanderfolge grade innerhalb der Zahlenreihe braucht das Kind dabei noch keineswegs erkannt zu haben. Erst nach und nach, ganz von selbst, oder auch auf Grund äusserer Anregungen, wenn es, bei Irrungen, vielleicht durch ein zunächst noch gar nicht verstandenes „also" des Lehrers veranlasst worden ist, ein Ergebnis aus einem andern ähnlichen denkend abzuleiten, kommt es dazu, die gesetzmässige Aufeinanderfolge in der Reihe auch denkend zu begreifen, und die axiomatische Wahrheit, die einfache logische Beziehung herauszufühlen, dass infolge der Vermehrung des einen Summanden um die Einheit sich auch die Summe um die Einheit vergrössert, dass, wenn einer der Summanden innerhalb der Zählreihe aufsteigt, dies auch für die Ergebnisreihe logisch nötig ist. Namentlich beim Vergleiche der ähnlichen, nebeneinanderliegenden Aufgaben wird oder kann sich der Blick leicht von selbst schon auf diese innere logische Beziehung richten oder durch den Lehrer darauf gelenkt werden, wobei die zwingend innere Beziehung, zunächst gefühlsmässig, allmählich immer klarer zum Bewusstsein kommen wird. Ist dies geschehen, ist dem Kinde diese logische Gesetzmässigkeit der Reihenbildung bewusst geworden, hat es gemerkt, dass jedes Weiterzählen nach vorwärts stets das Zufügen, jedes Rückwärtszählen das Wegnehmen einer um eine Einheit grösseren Zahl bedeuten muss, so sind die anfänglich rein äusserlichen Assoziationen zu apperzeptiven Verbindungen geworden, und das Kind vermag nun auch neue oder alte Ergebnisse in dieser Weise, schliessend zu finden. Viele Ergebnisse haben sich im Laufe der Übungen seinem Gedächtnisse bereits mechanisch eingeprägt. Namentlich weiss es die Ergebnisse der Aufgaben mit zwei gleichen Summanden gewöhnlich sehr bald auswendig — unsicher gewordene Ergebnisse vermag es von ihnen aus nun auch auf schliessende Weise wieder aufzufinden: Da $4 + 4 = 8$ ist, so muss, schliesst es, da 5 um 1 grösser ist als 4, das Ergebnis der Aufgabe $4 + 5$ gleichfalls um 1 grösser, also 9 sein. Und so weiss es sehr bald, von jedem beliebigen Ausgangspunkt oder in seinem Besitz befindlichen Ergebnisse aus auch schliessend in der Reihe vor- oder rückwärts fortzuschreiten, jedes Ergebnis auch schliessend aus andern bekannten abzuleiten.

Hilfen und Erleichterungen, die sich bieten, werden, schliesslich auch ohne dass der Unterricht mit bewusster Absicht auf sie hinweist oder hinführt, rasch gespürt, und oft vielleicht sogar ganz unbewusst angewendet — überall, so auch im Rechnen, sucht der Geist natürlich ganz von selbst schon nach dem Prinzip des kleinsten Kraftmasses zu verfahren. Aufgaben wie $2 + 6$, $1 + 8$ rechnen wir nicht in der Weise, dass wir von 2 oder 1 aus um 6 oder

gar 8 Einheiten weiterzählen, sondern kehren, unwillkürlich fast, einfach die Reihenfolge der Summanden um. Die axiomatische Wahrheit, dass bei Umkehrung der Aufgabenglieder das Resultat unverändert bleibt, die Reihenfolge der Summanden also „beliebig" sein kann, wird das Kind schon aus der Anschauung und Erfahrung bald gewahr. Vollkommen klar wird es ihm auch sehr bald aus der Erfahrung, dass beim Wegnehmen des einen Summanden von der Summe stets der andere (als solcher ihm schon bekannte) Summand übrig bleibt, dass also auch Addition und Substraktion miteinander in engster, logischer Beziehung stehen, jedes beliebige Ergebnis der Substraktion gleichsam nur als ein anderer Ausdruck, eine andere Denkform für ein paralleles Ergebnis in additiver Form aufgefasst werden kann. Ist seine Aufmerksamkeit nach dieser Richtung hin erregt, so löst es die Aufgaben $6 - 3$, $8 - 4$ leichter vielleicht aus der Beziehung zu den besonders rasch zur Verfügung stehenden Erkenntnissen, dass $3 + 3 = 6$, $4 + 4 = 8$ ist.

Aufgaben, wie $8 - 7$, $9 - 6$, in denen der Subtrahend dem Minuenden an Grösse nahe kommt, welche also einen besonders kleinen Rest ergeben, betrachten wir, nachdem wir gar bald wohl infolge der besonderen Schwierigkeit und Langwierigkeit des streng rechnenden Verfahrens auf diese Lösung haben verzichten lernen, sofort in ganz anderem Lichte. Während des Auffassens der Aufgabe, der Zahlbegriffe, drängt sich uns ohne weiteres das Bewusstsein des Nahebeieinanderliegens derselben, der geringen Verschiedenheit ihrer Grösse auf, und indem wir die Grösse des Unterschieds messen, beurteilen, ergibt sich uns die Lösung der geforderten Substraktion: 8 ist nur 1 grösser als 7 oder der Unterschied zwischen 9 und 6 ist 3, folglich, schliessen wir, ist $8 - 7 = 1$, $9 - 6 = 3$. Nahe beieinanderliegende, zu subtrahierende Zahlbegriffe werden also verglichen, und aus dem Vergleich der Zahlbegriffe ergibt sich die Lösung.

Subtraktionsaufgaben können aber auch noch auf eine andere, besonders bemerkenswerte Weise, nämlich durch Analyse der Zahlbegriffe — Gewandtheit in der Zerlegung derselben vorausgesetzt — mittelbar und leicht gelöst werden. Um $9 - 5$ zu rechnen, wird die 9 zerlegt, wobei 4 als der zugehörige Ergänzungsungsbestandteil und damit als Lösung erscheint — $9 - 5 = 4$, weil die 9 aus $5 + 4$ besteht. Die blosse Zerlegung eines gegebenen Zahlbegriffs fällt dem Geiste leichter, als der umständlichere Rechenvorgang — sie wird aber auch ganz besonders noch durch die gerade bei der Zerlegung überaus vorteilhaft sich bewährende sinnliche Grundlage des Zerlegungsvorgangs in der Anschauung wesentlich unterstützt und erleichtert. Die Säulen des Tillichschen Rechenkastens vermag auch das schwache Kind, da ihm hierbei, wie wir schon erkannten, sein Augenmass, also das Erinnerungsvermögen für die beim Überschauen zu verwendende Augenmuskel-

energie, schliesslich wohl auch seine aus dem Spiele mit seinem Baukasten stammenden „praktischen" Erfahrungen zu Hilfe und zu statten kommen, mit ziemlicher Leichtigkeit zu zerlegen und zusammenzusetzen, ebenso hierbei wieder unter Zuhilfenahme seines Formensinnes und Formengedächtnisses, Zahlenbilder und Punktgruppen — Arbeiten, die wohl auch sein Interesse am schnellsten gewinnen.

Man hat es darum bekanntlich oft versucht und namentlich in neuerer Zeit scheint diese Idee immer mehr Anerkennung zu finden, ja, modern zu werden — auf das Zerlegen und Wiederzusammensetzen der Zahlbegriffe und ihrer Bestandteile überhaupt den gesamten elementaren Rechenunterricht zu gründen — namentlich die Grubesche Methode mit ihrer eingehenden Bearbeitung der einzelnen Zahlbegriffe, zusammen mit der von so vielen Methodikern warm empfohlenen Verwendung fester Zahlenbilder, die darin ja selbst wiederum noch ihre besondere Begründung findet, haben wohl den elementaren Rechenunterricht mehr und mehr nach dieser Richtung gelenkt. Auch die allerneueste Veröffentlichung auf diesem Gebiete in dem neuesten Jahrgang 1905 des „Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", die Abhandlung A. Ritthalers „Die schulmässige Entwicklung der Grundzahlenbegriffe", behandelt nichts anderes, als eben diesen Versuch.[1]) Durch begriffliches Denkens, nicht durch Rechnen will man also — rechnen lehren! Es geht nicht anders, als dass wir — bei der weiten Verbreitung dieser in sich selbst den Widerspruch tragenden Ansicht — an dieser Stelle den ruhigen Weitergang unserer nur auf positive Ergebnisse, aber eigentlich nicht auf negative Kritik gerichteten Untersuchung unterbrechen und den inneren Widerspruch, der in der bezeichneten Idee liegt, bei einer wirklich konsequenten Verfolgung derselben, die freilich nicht geschieht, auch sofort zu Tage treten müsste, hier noch besonders nachweisen.

Dass in der steten Beziehung auf blosses Grössenschätzen oder Umformen von Punktgruppen usw. und in der dadurch ermöglichten Umgehung der schwierigen und umständlichen, „kombinierten" Zählarbeit (die natürlich, was durchaus nicht selbstverständlich, wenigstens die vollkommene begriffliche Erfassung der Zahlenbilder voraussetzt), eine grosse, angenehme und willkommene Erleichterung für das Kind liegt, wurde bereits anerkannt. Dass aber in dieser dauernden Nötigung und gezwungenen Zuflucht zur sinnlichen Vergegenwärtigung der Vorgänge und absichtlichen Zurück-

[1]) „Der an der Versinnlichung der Merkmalsteile im räumlichen Nebeneinander (= der Zerlegungsfälle) gewonnene Begriff funktioniert in dem zeitlichen Nacheinander der Rechenvorgänge" ist das Hauptergebnis desselben. „Im Zahlbegriff sind die Vorgänge samt ihren Resultaten, also die Rechensätze, gleichsam gebunden, latent vorgebildet. Die Vorgänge bringen Leben, Bewegung in das im Begriff zusammengefasste ruhende Ergebnis" heisst's weiter a. a. O. Seite 109.



drängung des Rechnens durch Zählen gleichzeitig freilich auch ein starkes Hindernis für den Übergang zum reinen Wortzahlbegriff, und damit zum geläufigen Rechnen überhaupt liegt, muss, an anderer Stelle bereits vorweggenommen, wenigstens noch erwähnt werden. Der innere Widerspruch liegt klar vor: synthetische Erkenntnisse a priori (d. i. die Rechensätze) will man analytisch (d. i. durch Begriffsverlegung) gewinnen! Bei den Grundaufgaben alles Rechnens, den Additionsaufgaben, die den rein synthetischen Charakter am deutlichsten an sich tragen, tritt diese Unmöglichkeit ohne weiteres deutlich zu Tage: aus der Zusammensetzung der Summanden ist die Summe zu suchen — von Zerlegung kann keine Rede sein, denn der Begriff, der zu zerlegen wäre, soll ja eben erst gefunden werden. Zu schliessen, wie sich derjenige, der das Resultat eben schon kennt oder auswendig gewusst hat, nachträglich vielleicht selbst als das eigene Rechenverfahren vortäuscht: die 7 besteht aus 4 + 3, folglich ist 4 + 3 = 7 — geht nicht! Wird das Ergebnis dennoch gefunden, so geschieht es entweder (und meist wohl unbewusst) durch Inkonsequenz, indem die Summe tatsächlich durch zählendes, begrifflich-rechnendes Weiterschreiten gefunden wurde, oder durch blosse Reproduktion des analythisch abgeleiteten, aber auch in umgekehrter, synthetischer Form mechanisch eingeprägten Ergebnisses, oder endlich, wenn das Ergebnis wirklich konsequent, auf dem Wege der Begriffszerlegung gefunden werden müsste, durch — Probieren und Raten (in der Weise: 4 + 3 ist nicht 6, denn 6 besteht aus 4 und 2, auch nicht 8, weil dies aus 4 + 4 besteht, muss also wohl 7 sein). Alle Additionsaufgaben entziehen sich dem Versuche, durch Zerlegung oder „Wieder"zusammensetzung einer Grösse gelöst zu werden, durchaus und vollständig. Soll der Geist — selbst für den Fall, dass er auch noch im Augenmass oder in der Punktgruppierung Unterstützung und Hilfe sucht — das Resultat wirklich selbst denkend finden, seine Evidenz begreifen, so muss er zählend, rechnend aufwärts steigen — sollen die auch wirklich durch Analyse gefundenen Ergebnisse der Subtraktion begründet, mit dem Verstande klar erfasst werden, so geht auch dies eben nur — durch rechnendes Rückwärtszählen oder durch Zusammenzählen der gefundenen Bestandteile — kein Mensch, kein Methodiker kommt daran vorbei; er täuscht sich, wenn er's dennoch für möglich hält. Nur die Aufgaben, in denen der grössere Zahlbegriff (als der zu analysierende) schon gegeben ist — dies sind die Aufgaben der Subtraktion und diejenigen der Addition, in denen der 2. Summand zu suchen und die Summe gegeben ist, Aufgaben also in der Form des „Ergänzens": 6 + ? = 9 — sind analytischer Lösung zugänglich. Zu ersetzen aber vermag die begriffliche Zerlegung und Bearbeitung der Zahlen das Rechnen ganz unmöglich. Jeder Versuch hierzu gerät in unlösbaren Widerspruch mit dem Wesen

des mathematischen Denkens und den fundamentalsten Ergebnissätzen der Erkenntnistheorie.

Als Fälle, in denen wir indirekt und zwar durch Vermittlung bewussten logischen Schliessens, Rechenergebnisse auffinden und gegebenenfalls zugleich Erleichterungen für die Auflösung fernerliegender Rechenerkenntnisse erblicken können, haben sich also ergeben: als einfachster Fall 1. das bewusste schliessende Aufsuchen unbekannter Ergebnisse von bekannten Ergebnissen aus durch einfaches, schliessendes Weiterschreiten in Einheiten, 2. Die Anwendung mathematischer Axiome, nämlich die Auffindung ferner liegender Ergebnisse mittelst Vertauschung der Aufgabenglieder der näherliegenden parallelen Aufgabenform, sowie die Ableitung unbekannter Ergebnisse aus einem Parallelergebnisse der korrespondierenden Operation, 3. endlich die Ableitung von Ergebnissen aus dem Vergleich oder mannigfaltiger Zerlegung der Zahlbegriffe. Die erstgenannte Auflösungsweise durch schliessendes Weiterschreiten von bekannten Ergebnissen stellt den Fall dar, zu dem schliesslich alles und jedes Rechnen von selbst als seinem eigentlichen Ziele und Abschlusse führen muss: es ist, auf dem Wege der zur immer weiteren Klarheit fortschreitenden Erkenntnis nichts anderes, als das Ergebnis der Systemstufe des elementaren Rechnens, auf dem das Kind endlich zum klaren Bewusstsein seines eigenen Tuns kommt oder gekommen ist und diese Erkenntnis auch auf neu zu findende Lösungen mit Bewusstsein „anwenden" lernt. Die beiden andern Fälle bedeuten keine notwendigen Denk- oder Rechenformen, sind aber Mittel zur Selbsthilfe für den Geist gegenüber den bedeutenden Kraftanforderungen, welche der eigentliche Rechenakt immer wieder an ihn stellt. Die Anwendbarkeit der Axiome ist eine ganz allgemeine, einschränkungslose und erstreckt sich namentlich auch auf die Zerlegung der Zahlbegriffe, ja kommt hier sogar in ganz besonders auffälliger, ja aufdringlicher Weise zur Geltung; denn ganz von selbst wird ja bei der Zerlegung irgend welchen Zahlbegriffs der Blick auf die analogen Zerlegungen: $8 = 7 + 1$, jedoch auch $1 + 7$, $6 + 2$, aber auch $2 + 6$, $5 + 3$ und $3 + 5$ oder auch auf die Verwandtschaft der daraus abgeleiteten Ergebnisse: $5 + 3 = 8$, $8 - 3 = 5$, $3 + 5 = 8$, $8 - 5 = 3$ gerichtet und die sich ergebenden Analogien zur Vereinfachung und Erleichterung bei der Auflösung benutzt. Eine „vernunft"gemässe, logisch richtige Anwendung der Begriffsanalyse zur Auflösung von Rechenaufgaben kann jedoch nur für die Fälle der Subtraktion und für Additionsaufgaben in der Form des „Ergänzens" in Frage kommen. Sie ist aber auch für das Rechnen selbst, bez. für die Erleichterung desselben kaum von so hoher und von der gleichen Bedeutung, wie für die Klärung und weitere Ausbildung der Zahlbegriffe und damit für das Denken mit und in Zahlen, für das ihr allerdings sicherlich ein hoher Wert beizumessen ist.

Für das eigentliche, zählende Rechnen kommen wir ja zunächst mit einem sehr bescheidenen, d. h. dem allein wesentlichen Begriffsinhalte und -merkmale für jede Zahl aus, mit dem Merkmal, das eben in ihrer Beziehung zu dem voraufgehenden Nachbarbegriffe, für den Begriff „3" also etwa in dem Satze: „3 ist 1 mehr als 2", ausgesprochen liegt, wozu etwa noch das bereits aber schon wieder aus dem Begriffe der nächsten Zahl abgeleitete und in dem Urteil: „3 ist 1 weniger als 4" enthaltene Merkmal hinzukommt. Durch das fortschreitende Rechnen kommen allmählich aber sämtliche Zahlbegriffe unter sich in Berührung und Beziehung; es bedarf selbstverständlich aber immer noch getrennter und besonderer Bewusstseinsakte, um die einzelnen, darin bereits vorgebildeten, abgeleiteten Begriffsbeziehungen zu bewusster, klarer Erfassung, und auch noch ihrer vergleichenden Zusammenstellung, um sie zu voller „Deutlichkeit" zu bringen — dies aber wird durch die vielseitige Zerlegung und Wiederzusammensetzung, sowie durch die Vergleichung der Zahlbegriffe besorgt. Die bereits bei Erörterung der Mittel zur Erleichterung der Begriffserfassung angedeutete Reihenform von Aufgaben mit gleichen Ergebnissen ($1 + 6$, $2 + 5$, $3 + 4$, $4 + 3$, $5 + 2$, $6 + 1 = 7$), Erkenntnisse, welche zunächst dabei als synthetische Ergebnisse gefunden waren und auftraten, erscheinen nunmehr in analytischer Bedeutung und Beleuchtung, also in umgekehrter Form: $7 = 6 + 1$, $5 + 2$ usw., in der Form des Ergänzens: 1, 2, $3 + ? = 7$, auch der Unterschiedsbestimmung: $7 =$ grösser oder kleiner als 6, 5, 4 usw. Der Erfolg einer derart gründlichen und vielseitigen Durcharbeitung der Rechenergebnisse auch nach der begrifflichen Seite hin ist, dass sich die (inhaltlich zunächst recht leeren) Zahlbegriffe als „Beziehungsbegriffe" mit immer neuen „Beziehungen" füllen und bereichern und hierdurch wieder besonders das zahlenbeziehende Denken, also die formale Seite des Rechnens, event. ja auch noch die Rechenfertigkeit Förderung erfährt.

Auch nach *diesen* Ergebnissen muss die *Methodik* sich richten: Das streng rechnende Verfahren muss für *alle* Rechenergebnisse die Grundlage bilden, auch die aus der Zerlegung der Zahlbegriffe abgeleiteten Ergebnisse können eine Zurückführung oder gleichzeitige Begründung auf das synthetisch zählende Rechenverfahren unmöglich entbehren. Die Additionsaufgaben in der Grundform $1 + 1 = 2$ sind die grundlegenden und erfordern besondere Übung und Sicherheit, da eine Erleichterung durch analytisches Denken für sie überhaupt nicht in Frage kommen kann. Die eingehende begriffliche Betrachtung der Grundzahlen, durch Zerlegung und Vergleichen der Zahlbegriffe, ist nicht ausser acht zu lassen. Nachdem die Zerlegungsfälle einzeln für sich erkannt sind, kann an ihnen am besten wohl auch, nachdem dieselben — auf der Stufe der Assoziation! — nach ihrer axiomatischen Zusammengehörigkeit zusammengestellt und geordnet sind, Wert und Gültigkeit der *Axiome*

zum Bewusstsein gebracht werden. Ihre Evidenz ergibt sich allein wieder und zunächst aus der Anschauung und Erfahrung: das Vertauschen der Bestandteile, Umkehren der Rechensäulen, Wegnehmen der Bestandteile im Wechsel usw. lässt sie klar und deutlich zum Bewusstsein kommen. Durch die Zusammenstellung zu logischen Paaren und Doppelpaaren

$$\begin{pmatrix} 6 + 1 = 7, & 7 - 1 = 6 \\ 1 + 6 = 7, & 7 - 6 = 1 \end{pmatrix}$$

nach ihren verschiedenen Beziehungen und deren in raschem Tempo erfolgende vielfache Übertragung und Anwendung auf andere Beispiele lösen sich auch hier wieder diese logischen Beziehungen leicht von ihrer anschaulichen Grundlage im Denken los und werden zu abstrakten, rein logischen Denknormen, welche beim Rechnen schliesslich fast unbewusst fortwährend in Anwendung kommen und ihren erleichternden Einfluss geltend machen.

Die Auflösung selbst der einfachsten Rechenaufgabe kann mithin, wie sich ergibt, bezüglich der dabei sich vollziehenden psychischen Vorgänge eine überaus verschiedene sein. Könnten im Augenblick der Lösung einer Aufgabe die in den Köpfen der Kinder einer Klasse sich abspielenden geistigen Vorgänge durch „Momentphotographie“ festgehalten werden, so würde sich sicher ein buntes und interessantes Bild ergeben, und alle die einzeln erörterten Fälle, vielleicht sogar in ihren einzelnen Entwicklungsphasen, könnte sichtbar werden. Ja, es ist wohl anzunehmen, dass selbst ein und dasselbe Individuum in verschiedenen Augenblicken ein und dieselbe Aufgabe in verschiedener Weise löst — je nach seiner augenblicklichen Bewusstseinslage, d. h. der durch die kurz voraufgegangenen, psychischen Erlebnisse bestimmten Richtung seines Denkens. Müht sich das eine Kind vielleicht erfolglos, die Aufgabe 8 — 5 durch strenges schrittweises Rückwärtsschreiten um 5 Einheiten von 8 aus, gewissenhaft rechnend und zählend zu lösen, so hat das andere Kind im Augenblicke schon das Ergebnis durch Vergegenwärtigung der Bestandteile der 8, also durch Zerlegung der 8, gefunden, während ein anderes vielleicht erst 5 zur 8 ergänzt oder von 8 soviel wegnimmt, bis 5 bleibt und daraus wieder, durch Wechsel der Aufgabenglieder, also erst indirekt mit Anwendung der Axiome das Ergebnis ableitet, ein anderes ohne weiteres durch Vergegenwärtigung des Unterschieds zwischen beiden als selbständige Ganze gedachten Grössen — wieder eine besondere Vorstellungsweise! — die 3 als Ergebnis erkannt hat. Das eine Kind stellt sich vielleicht noch die Zahlen anschaulich vor, während andere nur mit reinen Wortbegriffen operieren; recht viele werden wohl auch durch schliessendes Weiterschreiten von naheliegenden bekannten Ergebnissen aus — die event. gerade auch durch vorauf-

gegangene Aufgaben dem Bewusstsein besonders nahe gerückt sind — das Ergebnis ableiten, wobei wiederum, je nach dem dem Bewusstsein gerade am nächsten liegenden Einzelfall, 4 besondere Ausgangspunkte möglich sind.

Schluss folgt.

III.

Johann Georg Hamanns Bedeutung für die Pädagogik.

Von Dr. phil. **Karl Seiler** in Rochlitz i. S.

Einleitung und Bestimmung der Aufgabe.

Die begeisterte Teilnahme an den drängenden Fragen der Erziehung und des Unterrichts, die in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts namentlich in Deutschland zu grossen Taten trieb, war besonders durch J. J. Rousseau entfacht worden. Der Verfasser des „Emil" hatte durch einen Tritt tausend Fäden geregt, die zu glänzenden Verbindungen und Verknüpfungen lockten und Anhänger wie Gegner der neuen Ideen zwangen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. „Sage mir, wie mit Rousseau du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist!", das gilt nicht zuletzt auch in pädagogischer Beziehung. Die deutschen Aufklärer, die das Volk zur geistigen Mündigkeit und zum glückseligen Lebensgenusse führen wollten, zerknickten in ihrem Freiheitsdrange mit Rousseau die Ruten für Kinder und Völker und schrieben die „Menschenfreundlichkeit" auf ihre Fahnen. Aber vorzugsweise durch äussere Massnahmen, die nicht einmal immer sittlich waren, suchten die Philanthropen ihr blendendes Ziel zu erreichen und übersahen, dass zu naturgemässer Menschenbildung weniger eine verstandesmässig konstruierte Methode gehöre, als vielmehr das gefühlsmässige Erfassen und Eingehen auf die Bedürfnisse der Kindesseele. Die Übertragung des Rousseauschen Naturevangeliums in die Engelsprache des deutschen Gemüts blieb erst einem Pestalozzi vorbehalten. Zugleich mit ihm und nach ihm, wenn auch mehr theoretisch, wirkten Deutschlands grosse Dichter im Sinne einer Pädagogik des Gefühls. Des ersten Rufers im Streit hat man über seinen grossen Nachfolgern nur zu häufig vergessen. Es war Johann Georg Hamann, der „Magus in Norden".

Als die Versammlung des deutschen Lehrervereins 1904 in Hamanns Geburtsstadt tagte, hat W. A. Fett durch seinen Vortrag die Lehrerwelt auf den norddeutschen Gefühlspädagogen aufmerksam

gemacht,[1]) Das Programm des Kolberger Lehrerinnenseminars aus demselben Jahre beschäftigt sich gleichfalls mit der Pädagogik Hamanns.[2]) Auch sonst scheint es erst dem 20. Jahrhundert vorbehalten zu sein, die geistesgeschichtliche Bedeutung Hamanns zu würdigen, wenn man bedenkt, dass seine Theologie im Jahre 1902,[3]) die Philosophie 1903[4]) und die Sprachtheorie 1905[5]) behandelt worden sind und dass dies die ersten eingehenden wissenschaftlichen Arbeiten sind, die Hamann für die Einzeldisziplinen ausbeuten.

Im Jahre 1730 in Königsberg als Sohn eines Baders geboren, verliess Hamann nach Beendigung des Studiums seine Vaterstadt, um in den Ostseeprovinzen als Hauslehrer seinen Lebensunterhalt zu erwerben und sodann im Auftrage seines Freundes, des Kaufmanns Behrens in Riga, eine Geschäftsreise über Berlin, Hamburg, Lübeck, Holland nach England zu unternehmen. In London erfolgte nach einem ausschweifenden Lebenswandel seine sittliche Wiedergeburt. Von 1759 an lebte er wieder in Königsberg und beschäftigte sich mit dem Studium der antiken Literatur und der orientalischen Sprachen, sah sich aber bald genötigt, einen dauernden Erwerb zu suchen, und ward zuerst Kopist bei dem Königsberger Magistrat, dann Kanzlist bei der Domänenkammer und schliesslich auf Kants Empfehlung Schreiber und Übersetzer bei der Provinzialakzise und Zolldirektion. 1777 erhielt Hamann, der die vielerörterte Gewissensehe mit einem armen Landmädchen, der treuen Pflegerin seines Vaters, eingegangen war, die Stelle eines Packhofsverwalters, deren Einkünfte ihm aber zum Teil entzogen wurden. Er darbte, bis ihm 1784 ein ihm bis dahin unbekannter Gutsbesitzer namens Buchholz, der seine Schriften gelesen hatte, ein ansehnliches Geldgeschenk sandte und ihn schliesslich auf sein Gut Pempelfort bei Münster einlud. Daselbst wurde er mit der berühmten Fürstin Gallitzin bekannt, in deren Haus er noch im letzten Jahre seines Lebens übersiedelte. Am 21. Juni 1788 starb er und fand seine Ruhestätte im Garten der edlen Fürstin.

Hamanns bewegter, irrungsreicher Lebensgang spiegelt sich in seinen Schriften. Wie in seinem leidenschaftlichen Gemüt naturvolle Kraft und krankhafte Sehnsucht, heitere Daseinsfreunde und qualvolle Selbstpeinigung wechselten, so ist er auch als Schriftsteller ein „Märtyrer seiner Laune“, und jähes Abstürzen und steiles Aufsteigen, sonnige Lichtungen und finsterer Urwald, orakelhafte Prophezeiungen und beissender Spott über Modelaster folgen sich in ver-

---

[1]) Fett, Hamann und Dinter als Vertreter des Pietismus und Rationalismus auf pädagogischem Gebiete. Bielefeld 1904.

[2]) Lindner, J. G. Hamann als Pädagog. Kolberg 1904.

[3]) H. Stephan, Hamanns Christentum und Theologie in der Zeitschrift für Theologie und Kirche. XII. Jahrg. 5. Heft.

[4]) Weber, Hamann und Kant. München 1904.

[5]) Unger, Hamanns Sprachtheorie. München 1905.

wegener Jagd. Die zahlreichen Anspielungen auf persönliche Verhältnisse, die Sucht zu zitieren, Bilder und Gleichnisse zu häufen und mit Witzen und Wortspielen zu durchsetzen, erschweren das Verständnis ebenso, wie der gesuchte und abgerissene Stil. Verstand Hamann doch in seinem späteren Leben gewisse Stellen seiner Werke selbst nicht mehr, er selber spricht von seinem „dummen Tiefsinn" und bezeichnet seine gehackte Ausdrucksweise als „verfluchten Wurststil". In seinen Darstellungen weicht er ab vom Wege, hält mitten in der Entwicklung plötzlich still, um in zickzackartigen Bewegungen sich zu verlieren. Kaum hat er uns mit einem grellen Gedankenblitz geblendet, so ist er wieder verschwunden in einem mystischen Bild, einer dunklen Anspielung, einem seltsamen Zitat —

Man muss im Dunkel schweifen,
Wenn man ihn fahen will,
Man muss ihn tapfer greifen,
Sonst hält er nirgends still.

Diese dunkle Darstellungsweise war es nicht zuletzt, die viele von dem Studium seiner Gedanken abhielt. Dazu kam die Gegnerschaft Kants und Hegels,[1]) die der Bildung von Vorurteilen über Hamann Vorschub leisteten; es sei nur an Gervinus,[2]) Hettner,[3]) Zeller,[4]) Pfleiderer,[5]) Uhl[6]) erinnert, die von ihrem speziell philosophischen bezw. literargeschichtlichen Standpunkte der grossen Kultur- und Geistestat Hamanns nicht gerecht zu werden vermochten. Jene Männer hingegen, deren Denken eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Hamanns zeigt, deren Wirken auch weniger einem Einzelgebiete, als vielmehr der allgemeinen Kultur- und Geistesgeschichte angehört, die vor allem aber in derselben Zeit lebten, die damaligen Bedürfnisse der Nation kannten und infolgedessen zu schätzen wussten, inwiefern Hamann dem Volksempfinden dunklen Ausdruck verlieh, sind voll Lobens und Preisens über Joh. G. Hamann. So beschreibt Herder 1776 in Lavaters Physiognomischen Fragmenten folgendermassen seinen Lehrer: „Siehe den hochstaunenden Satrapen. Die Welt ist seinem Blicke Wunder und Zeichen voll Sinnes, voll Gottheit! . . . Kann ein Blick mehr tiefer Seherblick sein? Dieses stille, kräftige Geben weniger gewogener Goldworte — diese Verlegenheit — keine Scheidemünze für den Empfänger und Warter an der Hand zu haben — Hieroglyphensäule! Ein lebendiges: Quos ego — sed motos praestat componere fluctus." Ähnlich

1) Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik. 1828. S. 620—640, 859—900.
2) Geschichte der deutschen Dichtung. 1853. IV., S. 440ff.
3) Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts III, 3, 1. Abt. S. 307ff.
4) Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz. S. 527.
5) Jahrbücher für protestantische Theologie. 1876. S. 451.
6) Das deutsche Lied. Leipzig 1900. S. 17ff.

urteilen die weniger berühmten Freunde Hamanns: Behrens, Lindner,[1]) Scheffner.[2]) Sachlicher fasst Goethe sein Urteil über den „Ältervater" der Deutschen zusammen, worauf wir später zurückkommen werden.

Wenn nun im folgenden versucht werden soll, Hamanns Pädagogik darzustellen, so wird das ebensowenig, ja noch weniger systematisch geschehen können, wie es auf den Gebieten der Fall ist, wo Hamann zunächst und vor allem tätig war. Dazu war Hamanns Denken nicht einmal geordnet, geschweige systematisch. „Eine Lehre Hamanns," so schreibt Weber a. a. O. S. 106, „wird sich nie darstellen lassen. Jeder einzelne Satz dieser „Lehre" würde sich wie eine Übertreibung oder auch wie eine Verhüllung des Gemeinten ausnehmen." So hat auch Gildemeister nur mit Mühe in 9 Abteilungen die vereinzelten Aussprüche zu sichten und nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen vermocht, und Delff hat nur „Lichtstrahlen" auffangen können und sie in bunter Folge aneinandergereiht. Auch in pädagogischen Fragen äusserte sich Hamann just, wann der Geist es ihm gebot, meist in Form einer Antwort, Rezension oder eines Angriffes auf irgend eine gehörte Meinung oder gelesene Schrift.

Diesem Charakter des Gelegentlichen werden wir in der folgenden Darstellung Rechnung tragen müssen. Viele Gedanken würden sonst nicht untergebracht werden können, andere würden ohne den geschichtlichen Zusammenhang an Eigenwert, wie an Bedeutung verlieren, ja zum Teil kaum verständlich sein. So mag der erste Teil, der von der Stellung Hamanns zur Pädagogik handeln soll, in erzählender Form verfolgen, was die eigene Erziehung, die praktische Lehrertätigkeit, der Freundesverkehr ihm an pädagogischen Anregungen und Werturteilen gegeben hat. Der zweite Teil erst führe uns an den Herd aller Hamannschen Ideen: zum religiösen Positivismus, der auch die Grundlage seiner Pädagogik ist. Der Treffpunkt aller Gedankengänge, mithin auch der Brennpunkt aller religiösen Begeisterung, liegt in dem grossen Verlangen Hamanns nach einer gefühlsmässigen Erfassung Gottes und der Welt. Die Gegnerschaft, in die er damit zur zeitgenössischen Philosophie gerät, kommt am klarsten in der „Metakritik" zum Ausdruck, durch deren Besprechung wir am ehesten in die Prinzipien Hamannschen Denkens eingeführt werden. Sodann ist es die Sprachphilosophie, Hamanns wichtigstes Studium, die ihm die wesentlichen Mittel für die eigene Erkenntnistheorie gewährt. Diese philosophischen Erörterungen bieten Anhaltspunkte für Hamanns Kultur- und Bildungsziel. Zuletzt

[1]) Neue Ansichten mehrerer metaphysischer, moralischer und religiöser Systeme und Lehren. 1817. S. 642—44.

[2]) Mein Leben, wie ich J. G. Scheffner es selbst beschrieben. Königsberg 1821. S. 206 ff.

nähern wir uns wieder dem eigentlichen pädagogischen Gebiete, um die speziell didaktischen Fragen nach Stoffauswahl und Lehrverfahren zu ordnen, wie es in ungezwungener Weise möglich ist. Somit ergeben sich folgende fünf Abschnitte:

1. Stellung Hamanns zur Pädagogik.
2. Die religiöse Grundlage der Pädagogik Hamanns.
3. Hamanns pädagogische Grundsätze in ihrer Ableitung aus der Erkenntnistheorie und Sprachphilosophie.
4. Hamanns Bildungsideal.
5. Hamanns Didaktik.

A. Stellung Hamanns zur Pädagogik.

I. Hamanns eigener Bildungsgang.

In christlicher Zucht und Frömmigkeit wurde J. G. Hamann mit seinem Bruder erzogen, und der Geist des Königsberger Pietismus hat ihn bis ans Ende seiner Tage erfüllt. Um ihn zur Arbeitsamkeit zu erziehen, so erfahren wir, wurde er früh zur Schule gehalten. Die Eltern nahmen es sehr ernst mit der Erziehungspflicht und verlangten von den Lehrmeistern „Rechenschaft über den Fleiss der Kinder" (I, 153). Ihr Haus war eine Freistätte für arme Studenten, die die Knaben in Griechisch, Französisch, Italienisch, Musik, Tanzen, Malen unterhielten und unterrichteten. Die Wahl der Lehrmeister war nicht immer eine glückliche. Zuerst wurde Hamann von einem abgesetzten Priester sieben Jahre lang unterrichtet, der ihm Latein ohne Grammatik beizubringen suchte. Dann besuchte er die Winkelschule des Prorektors Röhl im Kneiphof, „dessen Glück und Erfahrung auf dem Schlendrian der Schulkünste beruhte" (I, 155). Dort erst hat Hamann lateinische Grammatik gelernt und die Klassiker „durchgepeitscht"; aber die Methode bestand in mechanischem Auswendiglernen, und die Bildung selbständigen Urteils fehlte. Hamann hebt die Erfolge im Rechenunterrichte hervor, bedauert aber, dass die Realien, sowie Schreiben und Dichten vollständig zurücktraten. Unter Dichtkunst versteht hier Hamann die Fertigkeit, „die Gedanken mündlich und schriftlich in Ordnung zu sammeln und mit Leichtigkeit auszudrücken". (I, 157 f). Nach dem kurzen Privatunterricht mit dem Sohne einer Priesterwitwe wurde Hamann der berühmten Kneiphöfschen Schule übergeben, wo er unter dem Rektor Dr. Salthenius anfangs zwar als Neuling zurückgesetzt, nach gehaltener Schulmusterung aber als Erster in die erste Klasse aufrückte. In dieser ehrwürdigen Anstalt Königsbergs bekam Hamann die ersten Begriffe von Philosophie und Mathematik, von Theologie und dem Hebräischen, und „sein Gehirn wurde zu einer Jahrmarktsbude von ganz neuen Waren" (I, 168). Im Jahre 1746

liess sich der sechzehnjährige Jüngling als akademischer Bürger in der Universität seiner Heimatstadt einschreiben, um Theologie zu studieren. Bald jedoch wandte er sich, wenn auch nur zum Schein, der Rechtsgelehrsamkeit zu; denn „seine Torheit liess ihn immer eine Art von Grossmut und Erhabenheit sehen, nicht für Brot zu studieren, sondern nach Neigung, zum Zeitvertreib und aus Liebe zu den Wissenschaften selbst" (I, 172). Erwähnenswert ist, dass er schon damals grosse Vorliebe an den Tag legte für Altertumskunde, kritische Arbeiten, die sogenannten zierlichen Wissenschaften, Poesie, Romane, Philologie, in erster Linie für die französischen Schriftsteller und ihre Art zu dichten, zu schildern und der Einbildungskraft zu gefallen (I, 171).

2. Praktische Erziehertätigkeit.

Nach fünfjährigem Studium bot sich Hamann Gelegenheit, die Pädagogik praktisch auszuüben. Durch Vermittelung eines Geistlichen erhielt er zunächst eine Erzieherstelle im Hause einer Frau Baronin von Budberg auf dem Gute Kegeln in Livland. Hamann ging „wie ein mutig Ross im Pflug mit vielem Eifer, mit redlichen Absichten, aber mit weniger Klugheit und mit zu vielem Vertrauen auf sich selbst" (I, 176). Es entspann sich zwar ein vertrautes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, aber die allzugrosse Offenheit Hamanns und die Empfindlichkeit der zärtlichen Mutter führte nur zu bald den Bruch herbei. Als Antwort auf gerechtfertigte Vorstellungen erhielt Hamann in einem seltsamen Briefe die Entlassung. Zur kulturgeschichtlichen Charakteristik mag der Brief hier Platz finden:

„Herr Hamann, da die Selben sich gahr nicht bey Kindern von Condition zur information schicken, noch mir die schlechten Briefe gefallen, worin Sie meinen Sohn so auf eine gemeine und niederträchtige Ahrt abmalen vielleicht kennen sie nicht anders judiciren als nach Ihrem Eugenem pohtré, ich sehe Ihnen auch nicht anders an als ein Seuhle mit vielen Büchern umbfangen welches noch gar nicht einen geschickten Hof Meister ausmacht, und mir auch schreiben Ihre Freiheit und Gemütsruhe zu lieb haben sie auf eine Anzahl von Jahre zu verkauffen, ich will weder Ihre so vermeinte Geschicklichkeit noch Ihre Jahre verkauft in meinem Hause sehen, ich verlange Ihnen gahr nicht bey meinen Kindern, machen Sie sich fertig Montag von hier zu reisen (I, 254)."

Besser erging es ihm zu Grünhof in Kurland. Hier erwarb er sich bald in steigendem Masse das Vertrauen der Eltern seiner Zöglinge, und nur ungern sah man ihn scheiden. Ausser einer kurzen Hauslehrertätigkeit in Mitau 1765, wo er mehr als Gesellschafter im Hause des Hofrats Tottien weilte, sei noch eines Anerbietens gedacht, das Hamann betreffs einer Erzieherstelle von der Erbprinzessin v. H. erhielt, aber aus Liebe zur Freiheit ausschlug.

Die Prinzessin forderte ausdrücklich einen Nichttheologen zum Hauslehrer ihres einzigen Sohnes, und als Unterrichtsgegenstände schrieb sie vor: tout ce qui fait partie des belles lettres, de l'histoire, de la philosophie, de la mathématique. Der Lehrer soll besitzen „la connaissance du droit public, des sentiments dignes du vrai Chrestien sans cogoterie, sans bigoterie. Die Lektionen sind in deutscher Sprache zu geben." Doch soll der Lehrer die französische Sprache und Literatur wohl verstehen. Die Fürstin wollte Hamann sehr gern zum Lehrer des Prinzen haben, da sie hofft „qu' avec tous les talents qu'il possède, il aura celui d'enseigner avec facilité de ses sciences à mon fils".

Über die praktische Unterrichtsmethode während der Hauslehrertätigkeit erfahren wir so gut wie gar nichts. Sicherlich ist Hamanns pädagogisches Urteil in dieser Zeit angespannt worden, wenn auch die Entfaltung der Erziehungs- und Unterrichtsgedanken erst erfolgte, als die Erziehung seiner eigenen Kinder ihm nahe ging. So schreibt er einige Male an Herder über gaudia und mala domestica (V, 120; 170). Zu den letzteren gehört ihm bisweilen sein Hans Michel, bei dem es „krebsgängig geht, so dass er Lust hat, den Jungen einzupacken und zum Pontifex Maximus nach Dessau zu schicken" (V, 171). Der Kleine scheint frühreif entwickelt gewesen zu sein, wenn der Vater mit dem sechsjährigen Knaben Griechisch treiben (VI, 67) und mit Erfolg das Evangelium Johannis übersetzen konnte. Bald wurden Äsops Fabeln beendigt, und nach Älian schritt man zu Xenophons Apologie des Sokrates (VI, 81). Mit dem Elfjährigen las er Platons Phaedon (VI, 117), ging mit ihm bereits zum drittenmal das neue Testament durch und machte den Anfang im Hebräischen. „In Ernesti initiis," so fährt er (VI, 123) fort, „haben wir eben die Psychologie zu Ende gebracht und die kleinen Werke des Sueton, dessen Vitas Imp. wir, wills Gott, noch die Feiertage anfangen werden." Im nächsten Jahre finden wir den Knaben auch im polnischen Unterrichte bei einem reformierten Prediger (VI, 246, 308), und er scheint es — nach des Vaters Urteil und aus der Lektüre zu schliessen — auch in dieser slawischen Sprache ziemlich weit gebracht zu haben. Nach diesen umfangreichen Studien trug sich der Vater eine Zeitlang mit dem Gedanken, ihn bei seinem Freunde, dem berühmten Buchhändler Hartknoch, in die Lehre zu geben (VII, 126). Doch zerschlug sich der Plan, und Hans kam nach seiner Einsegnung nach Graventhin in das Haus des Kriegsrats Deutsch, damit er dessen einzigem Sohne „zur Gesellschaft und Aufmunterung diene" (VI, 349, 352, 359). Kurz nach seinem Weggange musste ihn der Vater wegen eines an sich geringfügigen Vergehens zur Rede setzen. In heiligem Zorne hält er ihm die „Zaubereisünde" des Ungehorsams vor und erinnert ihn an sein eben abgelegtes Taufgelübde. Bezeichnend aber ist, dass Hamann einen Gehorsam um des Guten selbst, d. h. um Gottes

und der Sittenpflicht, willen fordert: „Wenn Ihr nicht Gott fürchtet, was liegt mir daran, von Euch verachtet und verlacht zu werden! Wenn Ihr ihn nicht liebt, so verlange ich nicht, Euer Ölgötze zu sein.“ Durch diese höheren Gesichtspunkte gewinnen die strafenden Worte ebenso an schneidender Schärfe, wie an aufrüttelnder Kraft. Hans gereichte denn gar bald seinem Vater zur grössten Freude und Ehre und empfing hierauf einen um so zärtlicheren Brief, in dem der Vater ihn an die heiligen Vermächtnisse des Elternhauses erinnert, in deren Gedenken er verharren soll. Die eingehende klassische Bildung aber sollte sich gleichfalls glänzend an ihm bewähren. Als Rektor des Altstädtischen Gymnasiums ist Johann Michael Hamann nicht nur philosophisch, sondern auch pädagogisch hervorgetreten. Am wertvollsten sind seine „Kleinen Schulschriften“, die vortreffliche Gedanken, namentlich über den lateinischen Unterricht, enthalten.

Die Töchter gaben Hamann Gelegenheit, sich auch über die Mädchenerziehung auszusprechen. Er huldigte nicht der Ansicht seiner Freunde Hippel, Scheffner u. a., dass ein Mädchen sich von selbst bilde, sondern ruft jenen zu (VI, 269): „Meine lieben weisen Herrn! Es ist Pflicht, das Geld, was mir Gott gegeben, zu beider Ehre und der Bestimmung gemäss anzuwenden — und mir ist sehr wenig an der äusseren, aber desto mehr an der innern Bildung gelegen, mit der es nicht so geschwind geht, als Ihnen Ihre Erfahrung einbildet — und ins Allgemeine lässt sich gut reden.“ So liess er denn seine Töchter in Musik, fremden Sprachen, sowie im Nähen und allen weiblichen Arbeiten unterrichten. Beim Eintritt seiner ältesten Tochter in eine Anstalt durfte er an Herder (28. 3. 85) schreiben: „Ich sehe mit Freuden den Trieb dieses Mädchens, sich zu bilden und bilden zu lassen (VII, 236).“ Und wenn er seinem Sohne im Reden und Schreiben das evangelische Gesetz der Sparsamkeit, die Ökonomie des Stils (VI, 355), empfiehlt, so ermahnt er noch 1787 seine Tochter: „Übe dich, einfältig, kindlich und herzlich zu schreiben an deinen alten Vater, nicht witzig und künstlich.“ Lisette Reinette sollte die Gesellschafterin der verzogenen Tochter Hartknochs werden. Hamann schrieb an deren Vater (VII, 320): „Ist meine Älteste des Guten fähig, das die Pflegemutter ihr zutraut, so soll sie keine Gesellschafterin, sondern als Schwester, als Tochter ihre Pflichten erfüllen, um eine gute Ehefrau und Hausmutter zu werden.“

Da der Hofarzt Dr. Lindner in Mitau Gelegenheit gehabt hatte, Hamann als Hauslehrer beim General v. Witten zu beobachten, beschloss er, ihm seinen achtzehnjährigen Sohn zur Vorbereitung auf das Universitätsstudium ins Haus zu geben. Anfang 1783 hielt denn auch der junge Lindner seinen Einzug in Königsberg, und Hamann hatte bei diesem Unterricht abermals einen grossen didaktischen Erfolg zu verzeichnen. Der Jüngling kam sehr unwissend

an (VI, 344), und Hamann schämte sich, den Vater „mit den Prüfungsergebnissen im Latein zu unterhalten". Am Ende des ersten Jahres hatte er bereits die Grammatik beendet und historiae selectae begonnen (VI, 344). Auch im Französischen scheint das Hauptgewicht auf die Lektüre gelegt worden zu sein. Als beste Grundlage des Universitätsstudiums gelten Hamann die klassischen Sprachen, deren Lobredner er in einem denkwürdigen Briefe an Lindner ist (VI, 332). Nicht der rasche äussere Erfolg bürgt ihm für die Güte des Unterrichts: „Ein guter Baumeister arbeitet in die Erde, ehe das Geringste über derselben ins Auge fällt. Je geschwinder man mit dem letzten eilt zur Schau, desto weniger taugt der Grund." Diese goldenen Lehrerworte schrieb Hamann an Vater Lindner 17. II. 83 (VI, 327), und sie finden ihre Fortsetzung (I, 321), wo er die Erfahrung uns mitteilt, dass in Unterricht und Erziehung „alle Sprünge nichts helfen", und dass „nichts daran gelegen ist, was? noch wieviel? Kinder und wir Menschen überhaupt wissen; aber alles, wie?" (I, 158). Leider hatte der pflichttreue Hamann bald Anlass zu Klagen über die Eitelkeit und Genusssucht seines Pflegebefohlenen und mochte schliesslich die Verantwortung nicht länger übernehmen. Durch die Ungebundenheit des Knaben während der letzten Tage wurde ihm der Abschied nicht erschwert, und seine Prophezeiungen über den Pensionär erfüllten sich bitterlich.

3. Der pädagogische Briefwechsel.

Oft hat sich Hamann als pädagogischer Ratgeber bewährt. Sein Nachfolger zu Grünhof war G. E. Lindner. Sowohl mit ihm, als auch mit dessen Zöglingen stand er in regem Briefwechsel und ermahnt bald diese zur Tapferkeit, der Blüte der Geduld (I, 296, 305), bald jenen, sich zunächst seinem Berufe und dann erst Privatstudien zu widmen (I, 310 ff.). Da er damals gerade im Behrensschen Hause das älteste Mädchen im Lesen unterrichtete, so nahm er Gelegenheit, zu erzählen, wie er selbst für diese einfachen Lektionen sich halbe Stunden lang vor- und nachbereite (I, 312 f.). Ernster noch beschäftigte ihn die Lehrtätigkeit seines eigenen Bruders, der 1758 als Kollaborator an die Domschule nach Riga berufen worden war und sich in seinem Berufe schlaff und zerfahren erwies, so dass Hamann genötigt ist, ihn an die Ehre ihres Vaterhauses zu erinnern. Zudem war auch der Rektor Lindner, ein Bruder des Hauslehrers in Grünhof, zu wenig energisch, um den Säumigen gehörig aufzurütteln. Da Hamann annimmt, dass der Grund dafür in Freundschaftsrücksichten zu suchen sein könne, macht er ihn auf den Unterschied zwischen „Freundschaft" und „Pathos" aufmerksam und fügt hinzu, dass Treue nicht in „lassen Händen und schlaffen Knien" besteht (I, 465 ff.). An seinen Bruder aber schreibt er: „Nur Leute, die zu

arbeiten wissen, kennen das Geschenk der Ruhe, diese Gabe, diese Nachahmung des Schöpfers" (III, 10). Leider waren alle guten Ermahnungen vergebens; der Unfähige musste 1760 den öffentlichen Schuldienst verlassen und nahm mit einer Hauslehrerstelle fürlieb.

Sein Freund Lindner trug sich mit dem Gedanken, Schuldramen zu verfassen, und fragte Hamann bezüglich der Stoffauswahl um Rat. Dieser antwortete bezeichnend: „Die ganze Sache kommt auf ein neu Geschöpf an, und nicht, ob es einen biblischen Namen oder profanen trägt. Ein lebend Kind muss es wenigstens sein, dessen sich der Vater und die Mutter erfreuen kann" (III, 78). Als die Schulhandlungen erschienen, war Hamann unbefriedigt. Statt der strengen Innehaltung der Einheitsgesetze wünschte er ästhetische und psychologische Gestaltung des Schuldramas und verfasste in diesem Sinne 1762 die „Fünf Hirtenbriefe, das Schuldrama betreffend". 1759 hatte Hamann aus einem ähnlichen Grunde mit Immanuel Kant einen pädagogischen Briefwechsel. Kant wollte eine Kinderphysik schreiben und holte sich vorher den Rat seines damaligen Freundes ein. Hamann macht den Weltweisen auf die Schwierigkeit seines Unternehmens aufmerksam und schlägt ihm schliesslich vor, den Gang der Schöpfungsgeschichte und eine entsprechende Disposition innezuhalten. — Pädagogische Auslassungen finden sich auch im Briefwechsel mit den geistesverwandten Freunden Herder, mit dem er seit 1764 engstens verbunden war, und Friedrich Heinrich Jacobi in Düsseldorf.

Somit ergeben sich als wesentliche Quellen der Pädagogik Hamanns folgende seiner Schriften (ihrer Bedeutung nach geordnet):

1. Gedanken über meinen Lebenslauf. 1759.
2. Fünf Hirtenbriefe, das Schuldrama betreffend. 1763.
3. Zwei Liebesbriefe an einen Lehrer der Weltweisheit. 1759.
4. Briefwechsel mit seinem Bruder, Herder, Lindner, Jacobi, Reinhardt.
5. Beilage zum Dangeuil. 1756.
6. Biblische Betrachtungen. 1758.
7. Sokratische Denkwürdigkeiten. 1759.
8. Über die Erziehung zur Religion. 1775.
9. Kreuzzüge des Philologen, 1762, besonders die „Aesthetica in nuce".

4. Wertschätzung der Erziehung.

Aus dem lebendigen Grunde persönlicher Erinnerungen und praktischer Tätigkeit erwuchs Hamanns Wertschätzung und Begeisterung für die Erziehung. Als er 1759 daranging, über seinen Lebenslauf zu schreiben, da verweilte er besonders gern bei der Erinnerung an seine eigene Erziehung; in ihr erkennt er die hervorragendsten Motive seiner Entwicklung und den Schlüssel zu vielen

Geheimnissen und Wirrnissen seines Daseins. Obwohl „Schul- und akademisches Amt“ infolge eines Sprachfehlers (I, 170) „nicht für ihn war“ und er eine Zeitlang den Schulstaub hasste (I, 185), so findet er doch immer in sich „einen mächtigen Ruf Gottes, Lämmer zu weiden“, und er kann der „Versuchung nicht widerstehen, sich der Neigung seines Herzens zu überlassen, das ihm so vieles über diesen Gegenstand in die Feder gibt“ (I, 161). Wie eindringlich redet er im zweiten Hirtenbriefe von dem „Werte einer Menschenseele, deren Verlust oder Schaden nicht durch den Gewinn der ganzen Welt ersetzt werden kann“! (II, 420). Das Kindesherz mit seiner Glaubenseinfalt muss ja dem offenbarungstrunkenen Mystiker ein Quell unerschöpflicher Freude sein, und das Paradies des Kindersinnes möchte er sich und allen Frommen erschliessen: „Kinder müssen wir werden, wenn wir den Geist der Wahrheit empfangen sollen,“ schreibt er, und seine Kleinen betrachtete er mit dem Glaubensauge und dem Gedanken: „Sind diese da nicht Gottes Kinder, Gottes Lieblinge, Gottes Erben?“ Wie hat ihn der „Same des Guten, dessen Pflege ihm anvertraut war, in einem Unmündigen entzückt, wie hat er um dessen künftiges Glück wie um sein eigenes Herz gebuhlt“ (I, 6). Die Kinder waren ihm nicht nur Gegenstände der Erziehung, sondern himmlische Wegweiser, Muster, Engelbilder des unverdorbenen Menschentums und einer heiligen Natur in uns. Er bekennt seine „wichtige Neugierde, die geheime Geschichte des menschlichen Herzens in einem Kinde kennen zu lernen“ (I, 5), und findet in der „Aesthetica“ das „Ebenbild des unsichtbaren Gottes im Kindergemüt“. Schon die Heiden besassen Ehrerbietung vor den Kindern, wievielmehr aber muss ein Christ zusehen, dass „er nicht jemand von diesen Kleinen verachte; denn solcher ist das Himmelreich, und ihre Engel im Himmel sehen allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel“ (II, 421). Und so schätzt Hamann in einem Briefe an Lindner den Wert der Schularbeit mehr als die gelehrteste Abhandlung (III, 86), weist einen Freund zurecht, der da glaubt, zum Dorfschulmeister gehöre weniger als zum Kaplan (24.11.87). Er selbst liebt es, von solchen Dingen zu plaudern, die „Kinder und den gemeinen Mann angehen“, und nach seiner Hauslehrertätigkeit schreibt er an seinen Vater: „Ich bin in der Welt nicht unnütz gewesen; ich habe einen guten Samen wenigstens in jungen Gemütern auszusäen gesucht, der vielleicht später meine Redlichkeit belohnen wird“ (I, 265).

Wie einst Luther in der Jugend die künftige Generation sah und es daher als eine grosse Sache betrachtete, „da Christo und aller Welt viel anliegt: dass wir dem jungen Volk helfen und raten“, so ist auch Hamann durchdrungen von der Notwendigkeit einer tüchtigen Erziehung; denn wie einerseits der „Same des Fluchs und Unkrauts“ in den Schulen ausgesäet wird, so begründet andererseits die gottselige Erziehung das Glück der Völker (II, 421). Es war

Gottes Absicht, dass der Mensch seine Vorzüge einer gesellschaftlichen Neigung zu danken habe, dass er zu einer gegenseitigen Abhängigkeit sich früh gewöhne. Die Erziehung aber ist es, die die Individuen gegenseitig so abstimmt, dass sie im Ganzen leben. Von diesem sozialen Gesichtspunkte aus sollte „jedem Vater des Vaterlandes und jedem Mitbürger die Erziehung am Herzen liegen" (II, 421). Die Jesuiten haben es trefflich verstanden, durch ihre Schulen Einfluss auf alle Stände und Familien zu gewinnen, und wir sollten uns nicht scheuen, vom Feinde Rat anzunehmen, und den „Gebrauch eben dieses Hilfsmittels zu einer besseren Anwendung und frömmeren Nachahmung" nicht verschmähen (II, 421). Damit aber die Erziehung diesem sozialen Zwecke diene, muss sie „nach dem herrschenden Geschmacke der Zeit, des Landes und des Standes eingerichtet werden. Dieser herrschende Geschmack muss aber durch gesunde Einsichten und edle Gesinnungen geläutert werden" (I, 304). In der Beilage zum Dangeuil (I, 3 ff.) führt Hamann aus, wie es die wahre Ehre der Grossen, der Gelehrten und Reichen sein muss, dem Wohle der Gesellschaft zu dienen. Und da der Menschheit durch den Handel die grössten Wohltaten zufliessen, so mahnt er, zu dessen Erweiterung und Vervollkommnung nach Kräften beizutragen.

Infolge des hohen Wertes der Kinder und der grossen Bedeutung für die Zukunft des Volkes ist auch das Werk der Erziehung ein so schweres und verantwortungsreiches. Hamann kennt die mannigfachen Hindernisse, die sich der Erreichung des Erziehungszieles entgegenstellen: „die arge Welt und die falsche Liebe der Eltern." So schreibt er an Reichardt am 17. Juni 1782: „Je edler die Gabe der Kinder, desto mehr Gefahr ihrer Ausartung und Missbrauch und Verführung der Welt, die im Argen liegt." (VI, 257 f.) In diesem Sinne erinnert er die Baronin von Budberg an die Rechenschaft, die sie von der Erziehung ihrer Kinder einst Gott und der Welt ablegen muss, und fährt fort: „Diese Geschöpfe haben menschliche Seelen, und es steht nicht bei uns, sie in Puppen, Affen, Papageien oder sonst noch was Ärgeres zu verwandeln." (I, 254.) Angesichts seiner schwierigen Aufgabe hat ein Lehrer Ursache, sein Unvermögen mit Salomo zu erkennen (I, 335), und ein Philosoph mag daran denken, dass, um Kinder zu lehren, mehr dazu gehört als ein „Fontenellescher Witz und eine buhlerische Schreibart"; denn „was schöne Geister versteinert und schönen Marmor begeistert, dadurch würde man Kindern die Majestät ihrer Unschuld beleidigen". (II, 446.) Zum Lehren gehört eine vorzügliche Kenntnis der Kinderwelt, die sich „weder in der galanten noch akademischen" erwerben lässt. Und „dennoch ist es wichtiger", so schreibt er an seinen Bruder am 5. Mai 1759, „von Kindern verstanden zu werden, als den Beifall gelehrter und witziger Maulaffen zu ernten," und „sich ein Lob aus dem Munde der Kinder zu bereiten: an diesem Ehrgeiz und Ge-

schmack teilzunehmen, ist kein gemeines Geschäft, dass man nicht mit dem Raube bunter Federn, sondern mit einer Verleugnung aller Eitelkeit darauf anfangen muss" (II, 446). Dass Hamann selbst von gewissen Mängeln seiner eigenen Erziehung überzeugt war, geht aus seinem Briefe an Buchholz vom 7. September 1784 hervor. In dem Bewusstsein von der Schuld, die man durch falsche Erziehung auf sich laden kann, spricht er in der „Beilage zum Dangeuil" von seinem „Beruf, an dem ein Mühlstein hängt, der mit einer unermesslichen Tiefe droht, dessen Wert in einer gleichen Summe des Guten, das man darin tun kann, und der Hindernisse, die man zu überwinden hat, besteht" (I, 5.)

Den Mühen einer gewissenhaften Beziehung aber winkt reicher Lohn. „Ein guter Name und tüchtige Erziehung werden meinen Kindern genug sein und besser tun als Kapitalien", so schreibt Hamann am 11. März 1777 an Herder, und seinen jungen Baron erinnert er daran, dass von der Schule das „künftige Gebäu seines Glückes, der späteste Genuss seines Lebens abhängt." (I, 332.) Ihn selbst aber belebt die Hoffnung auf die Dankbarkeit der Jugend, wenn er von seinem Schüler spricht, der einst „seinem Lebenslaufe nachsinnen und mit Antonie den Himmel und seines Lehrers Asche segnen wird" (I, 5), wenn er von dem Lobe der Unmündigen spricht, das die Stärke seines Nachruhms sei.

Erziehung im weiteren Sinne des Worts ist auch ihm die Einwirkung einer geistig höher stehenden Gesellschaftsklasse auf das Volk. In diesem Sinne fordert er in der „Beilage zum Dangeuil" die führenden Geister des Volkes auf, Sitten anstatt Missbräuche, Grundsätze anstatt Vorurteile zu verbreiten, damit wir ihnen endlich „unsern Unwillen und dem Pöbel das Mitleid entziehen können: Eltern! Lehrer! Ärzte! Obrigkeiten! Warum steht es nicht immer bei uns, in euch unsere Wohltäter zu verehren?" (I, 8). Es sind hohe Anforderungen, die Hamann an den Erzieher stellt. Der Lehrer, der sich zu den Kindern herablassen will, muss ein väterliches Herz haben, und Zucht soll seine wahre Liebe sein. „Liebst du deine Kinder auch so," schreibt er 1759 an seinen Bruder, „dass du ihrer Nachlässigkeit, Unachtsamkeit, Unart durch die Finger siehst? Ja, nach den Begriffen der Kinder heisst das lieben, aber nicht nach den Begriffen eines vernünftigen, redlichen Vaters und Lehrers, der die meist an Gottes Stelle züchtigt, die er lieb hat." (I, 489.) Hamann selbst durfte sich trotz seiner Strenge rühmen, dass die Kinder ihn liebten, weil er sie liebte und weil er erst dann streng gegen sie war, wenn er sie überführt hatte, dass er Ursache habe, es zu sein. Seinem Bruder gibt er herrliche Lehren für sein Amt: „Gewöhne dich früh, als ein Christ gegen Menschenfurcht und Menschengefälligkeit zu streiten. Warte dein Amt um Gottes willen, dulde, entschuldige, lehre, strafe, ermahne — donnere und träufele, sei ein brausender Nord und ein säuselnder West!" (I, 351.) In einem Briefe an seine

Eltern (4. V. 55) beschreibt Hamann sein Lehrerideal eingehender: „Mit wieviel Vergnügen habe ich mir die Gemütsart eines Lehrers vorgestellt: In einem kleinen Bezirke der Welt nützlich, zu einem grössern geschickt, ihr unbekannt und verborgen, der aber sich, die Natur und ihren Schöpfer besser kennt, sich selbst verleugnet, der Natur bescheiden und unermüdet nachgeht und den Schöpfer in kindlicher Einfalt verehrt." (I, 263.) Hamann selbst war in seinem Unterrichte ein Muster des Fleisses. Halbe Stunden konnte er herumgehen, um sich auf die einfachsten Lesestunden vor- und nachzubereiten. (I, 312 f.) An seinen Vater schrieb er: „Sie sehen, dass ich meinen Beruf mit Ernst treibe; der äusserliche Beifall genügt mir nicht, der Schein auch nicht. Ich kann weder kalt noch lau sein." (I, 272.) Denselben Eifer fordert Hamann auch von anderen, und wir kennen seinen Schmerz über die Saumseligkeit des eigenen Bruders. Einen Ungenannten redet er (7. 8. 59) an: „Wie brauchst du deine Augen, deine Ohren, deine Zunge, deine Hände, deine Nebenstunden; bereitest du dich vor und wiederholst du so fleissig, als deine schlechtesten oder besten Schüler tun? Würdest du nicht von beiden beschämt sein, wenn sie gegen dich auftreten sollten?" (I, 456 f.)

So finden wir, wie Hamann die höchste Wertschätzung zeigt für das Erziehungsobjekt, das Kind in seiner religiösen, sozialen und individuellen Bedeutung, wie er tiefe Einsicht besitzt in die Notwendigkeit und Schwierigkeit des Erziehungswerkes, wie er aber auch den hehren Segen hervorhebt, der dem rechtschaffenen Lehrer für seine treue Arbeit am heranwachsenden Geschlechte zuteil werden wird.

B. Das religiöse Erziehungsziel.

> „Unsere Kinder sollen erst Christen, hernach schöne Geister und, wenn sie können, auch Philosophen werden; nicht umgekehrt, die Pferde hinter den Wagen gespannt." (An Reiehardt, 26. XII. 1784.)

I. Hamanns religiöses Glaubensideal.

Hamann war berufen, in einer Zeit, in der mit der Verflüchtigung des christlichen Bibelglaubens das menschliche Gemüt selbst zu verflachen drohte, die religiösen Ideale wieder auf den Schild zu erheben und „gleich jenem Prediger die Tenne zu fegen auch ohne Schonung hervorragender Mohnköpfe". Erziehung und Lebensschicksale Hamanns waren recht dazu angetan, die Anlage für religiöse Schwärmerei in ihm zu nähren und zum Durchbruch zu bringen. Aufgewachsen in jener warmen Atmosphäre einer pietistisch gesinnten Familie, widmete er sich anfangs dem Studium

der Theologie und beklagte es bitter, diesen „erhabenen Beruf in den Vorhöfen der Wissenschaft“ verloren zu haben. Nach seiner Hauslehrertätigkeit wurde er ans Totenbett seiner geliebten Mutter gerufen. Ihr Hinscheiden erschütterte ihn tief: er vernahm das „Rauschen des ewigen Richters“. Nicht immer vermochte er den Versuchungen der Welt zu widerstehen, und mit bussfertiger Zerknirschung klagt er selbst sich seines liederlichen Lebens und seiner Gottvergessenheit an. Als er aber in London in sittlicher Beziehung den Tiefpunkt erreicht hatte, folgte die Umkehr und nicht bloss geistliche, sondern auch geistige Wiedergeburt. Mit leidenschaftlicher Sehnsucht strebte er fortan nach dem verlornen Paradies der Kindheit zurück; er ward zum Gottsucher. Und gleich einem Augustin und Luther fand Hamann seinen Gott in der Bibel. In der Geschichte des jüdischen Volkes entdeckte er zugleich die Spuren seines eigenen Lebens, und indem er den Wirren seiner Vergangenheit nachging, erkannte er Gott als den liebenden Gönner, der gerade ihm sich besonders gnädig erweisen und zu sich hatte ziehen wollen. Diese ureigenste Überlieferung seiner inneren Entwickelung wird ihm eine zweite, persönliche Offenbarung, die mit seinem Leben, Sein und Empfinden zusammenfällt, darum ihm unmittelbar gewiss ist und zugleich dem christlichen Wunderglauben im allgemeinen dieselbe überzeugende Kraft mitteilt. Natürliche Religion ist für Hamann fortan ein „wirres Unding, ein ens rationis“. Noch ehe Schleiermacher seine berühmten „Reden über die Religion“ hielt, schaute Hamann mit Lächeln den vergeblichen Bemühungen seiner „aufgeklärten“ Zeitgenossen zu, die die religiösen Glaubenswahrheiten mit dem Verstande erfassen wollten, und selbst der von ihm sonst hochgeschätzte Campe ist ihm in seinem Beweis für die Unsterblichkeit der Seele ein „pedantischer Stutzen“. Wie Hamanns widerspruchsvolles Leben in kindliche Glaubenseinfalt gemündet hat, so fallen ihm auch die grössten theoretischen Gegensätze in eine höhere Einheit zusammen; ja, gerade deshalb bevorzugt er das Evangelium, weil es der Vernunft widerspricht: credo, quia absurdum est. Den Aufklärern musste das Dogma der göttlichen Dreieinigkeit fallen; denn wie kann drei gleich eins sein? Hamann aber schreibt an Herder: „Ohne das Geheimnis der heiligen Dreieinigkeit — was bleibt vom Christentum? Anfang und Ende fehlt.“ (V, 242.) Der ganze Inhalt des Evangeliums muss unverkürzt und ungeschwächt erhalten bleiben, und so warnt er seinen Freund Jakobi vor der „verpesteten Freundin“, der Philosophie, und mahnt ihn, Mose und den Propheten treu zu bleiben und ihr Zeugnis allen mathematischen und methaphysischen Spekulationen vorzuziehen. (Briefwechsel 142, 190.) Darum preist er in den „Sokratischen Denkwürdigkeiten“ den Orakelspruch des grossen Heiden mit den paulinischen Worten: „So jemand sich lässt dünken, er wisse etwas, der weiss noch nichts, wie er wissen soll; so aber

jemand Gott liebt, der wird von ihm erkannt" (II, 37 f.), darum brandmarkt er die alles wissen wollenden Rationalisten als Sophisten und wendet sich in seiner Rezension der „christlichen Glaubenslehre" von Arnold gegen das Bestreben, die Sittlichkeit mit blossen Begriffen auszumachen. Am klarsten kommt Hamanns Antirationalismus zum Ausdruck in den Worten: „Die Vernunft ist heilig, recht und gut, durch sie kommt aber nichts als Erkenntnis der überaus sündigen Unwissenheit, die, wenn sie epidemisch wird, in die Rechte der Weltweisheit tritt. Niemand betrüge sich also selbst; welcher sich unter euch dünket, weise zu sein, der werde ein Narr in dieser Welt." (II, 100.) Ja, aus dem Munde der Kinder und Narren will Hamann seinem Gott ein Lob zubereiten. Das unbefangene, naive Kindergemüt ist ihm der rechte Ort für die heiligen Geheimnisse des Christentums. In diesem Sinne gab Jesus den Kleinen jene selige Verheissung und stellte sie seinen Jüngern zum Vorbilde hin, und der Ruf Christi: „Werdet wie die Kinder" bedeutet schwerlich: Habt Vernunft, deutliche Begriffe! (an Jakobi 12. 11. 83). Daraus ergibt sich der denkbar grösste Gegensatz Hamanns zu Rousseau, der für diese Seite des Kindes kein Verständnis hat und infolgedessen seinen Zögling erst nach entwickelten Geistesanlagen in einer Vernunftreligion unterweisen will. Hamann nimmt denn auch Stellung zur Frage nach dem Beginn des Religionsunterrichts. Als J. A. Rösselt 1775 eine Abhandlung „Über die Erziehung zur Religion" veröffentlicht hatte, empfahl sie Hamann in der Königsberger Zeitung vom 18. Dezember desselben Jahres, erkannte jedoch nur die Vorschläge an, welche dahingehen, die Kinder „frühzeitig, sobald sich nur irgend Begriffe entwickeln und man nur einigermassen bemerkt, dass sie schon einiger Reflexion fähig sind, nicht nur mit Gott und der Ewigkeit, als dem Inhalte der Religion, bekannt zu machen, sondern sie auch so zu üben und dazu zu gewöhnen, dass sie aus Liebe und Vertrauen auf Gott, nicht aber aus blossen Gründen des Angenehmen, Nützlichen und Wohlanständigen handeln lernen".

2. Die göttliche Pädagogik als Muster der menschlichen.

Wie vom Himmel alle Philosophie anfangen muss, so soll auch die Pädagogik ihr Vorbild von der göttlichen Führung der Menschen nehmen; denn: „Wo ist ein Lehrer wie Gott!" (II, 454.) Darum sei jede Schule ein Berg Gottes, die Lehrer aber mögen als „Ökonomi des lieben Gottes bei Gott und sich selber zur Schule gehen, wenn sie die Weisheit ihres Amtes ausüben wollen" (I, 158, II, 420 f.). Der Gedanke von der Analogie des Menschen zum Schöpfer in der „Aesthetica" beeinflusst auch die pädagogische Anschauung und belebt jenen alten Gedanken des Kirchenvaters Chrysostomus, wonach die göttliche Pädagogik das Vorbild der menschlichen ist.

Auch Hamann will dem lieben Gotte zusehen, wie er sich herablässt zu den Menschen und sie dann um so sicherer zu sich emporzieht. In Natur, heiliger Schrift und innerer Offenbarung sieht er die Quellen dieser göttlichen Pädagogik und führt aus, wie namentlich die Bibel recht in der Absicht geschrieben sei, uns die Regierung Gottes in Kleinigkeiten zu lehren (I, 223), und wie vor allem das Gesetz von Gottes Wirtschaftlichkeit und Zeit, womit er in Geduld die Früchte abwartet, unsere Richtschnur sein sollte (I, 158). Natur und Geschichte aber sind die Kommentare des göttlichen Worts, die zwei Pfeiler, auf denen alle wahre Religion beruht (I, 138). Um aber diese lebendigen Zeugen in organischen Zusammenhang zu bringen mit dem persönlichen Einzelleben, gilt es zunächst, das Göttliche von dem Irdisch-Vergänglichen zu scheiden. Jede Geschichte „trägt das Ebenbild des Menschen, einen Leib, der Erde und Asche und nichtig ist, den sinnlichen Buchstaben, aber auch eine Seele, den Hauch Gottes" — derselbe Gedanke, der die Grundlage seiner Sprachphilosophie bildet. Wie Hamann sich einst mit einem verlorenen Schafe aus dem Hause Israel vergleichen konnte, so erscheint ihm jede biblische Geschichte als eine „Weissagung, die durch alle Jahrhunderte und in der Seele eines jeden Menschen erfüllt wird" (I, 50). Die Aufgabe des Lehrers ist es nun, die Weissagung als solche herauszustellen, den ethischen Kern der christlichen Geschichtstatsachen blosszulegen, die objektive Erzählung zu einem subjektiven Erlebnis zu vertiefen, das also zu tun, was wir unter „Anwendung" verstehen.

3. Das religiöse Bildungsideal.

Bei all seinem Antirationalismus und seiner Bibelbefangenheit haben wir uns Hamann keineswegs als finstern Mucker und urteilslosen Dogmatiker zu denken. Schon die Tatsache, dass sein Glaube ein Produkt persönlicher Erlebnisse, dass seine Weltanschauung geschichtlich begründet ist, bürgt für die Lauterkeit und Offenheit seiner religiösen Überzeugung. Trotz seiner Neigung zu tiefsinniger Schwärmerei blieb Hamann ein Verehrer des mehr oder weniger nüchternen Luthertums, er bedauerte es, dass „der Geist des Vaters unserer Kirche so unter der Asche liege" (I, 343), und er mahnte einen protestantischen Geistlichen (Trescho), den Geist der Reformation zu erhalten und fortzupflanzen. Es ist der Geist der Freiheit und eigenen Meinung, der in den Worten liegt: „Wer eines anderen Vernunft mehr glaubt als der seinigen, hört auf, ein Mensch zu sein, und hat den ersten Rang unter dem servum pecus der Nachahmer (I, 438). Alles Anhangen von Worten und buchstäblichen Lehren der Religion ist Lamadienst." Weil aber sein Glauben so wahr und echt war und kein Arg in seinem lauteren Herzen wohnte, weil er sodann selber mit unerbittlicher Strenge über seine eigenen Fehler

und Gebrechen richtete und eher darin zu viel tat, deshalb war ihm alle „schleichende moralische Heuchelei eine arge Pest" (VI, 345 f.). Weder die Weltflucht der Pietisten, noch die von ihm mit besonders derben Worten belegte Orthodoxie, noch die „dichterische Üppigkeit sadduzäischer Freigeister wird die Sendung des Geistes erneuern, der die heiligen Männer Gottes trieb, zu reden und zu schreiben" (II, 295).

Auch in der religiösen Erziehung soll Freude und Freiheit eine Statt behalten. Er schreibt 1752 an seinen Vater: „Gott selbst hat uns den Gebrauch der Freiheit zugestanden, und ich schmeichle mir, dass Sie dieselbe bei meiner Erziehung niemals aus den Augen gelassen haben" (I, 247). „Ein Fonds von Misanthropie und ein steifes Wesen kann nicht gut sein bei einem Schulmann, besonders bei einem öffentlichen. Ein Menschenfeind und Freund dieser Welt ist beides ein Feind Gottes." (I, 465.) In den „hierophantischen Briefen" spricht er einmal von der Perle des Christentums, die ihm ein „verborgenes Leben in Gott ist, das weder in Worten und Gebräuchen, noch in Dogmen und unsichtbaren Werken besteht". (IV, 285.) Erinnern wir uns dabei an sein oben erwähntes Lehrerideal, so werden wir verstehen, warum er seinem Lehrer Rappolt ein besonders herzliches Andenken bewahrte, jenem schlichten, frommen Manne, der „eine besondere Scharfsinnigkeit besass, natürliche Dinge zu beurteilen mit der Andacht und Einfalt und Bescheidenheit eines christlichen Weltweisen" (I, 169). In dem Briefe vom 26. Dezember 1784 an Reichardt drückt Hamann sein Erziehungsziel in folgenden Worten aus: „Unsere Kinder sollen erst Christen, hernach schöne Geister und, wenn sie können, auch Philosophen werden; nicht umgekehrt, die Pferde hintern Wagen gespannt." Da aber diese Frömmigkeit nichts von aussen Herangebrachtes, sondern vielmehr das Ergebnis einer geschichtlichen Entwickelung des Individuums sein soll, so gilt es, möglichst früh günstige Bedingungen zu dieser Entwickelung zu schaffen. Die Einfalt, mit der das Kind auf der Mutter Schoss die ersten Gebete lallte, die Andacht, mit der es den Segen der Kirche empfing, das Gelübde, mit dem es in die Welt zog, sollen in der Tiefe des Bewusstseins verharren, „zur niemals alten und kalten Wahrheit, zum verborgenen Schatz im Acker werden, Anfang und Fülle aller Erkenntnis und Weisheit", Triebkräfte zur Entfaltung des religiösen Menschen. Denken wir nur an jenen sinnigen Brief Vater Hamanns, in dem er (VI, 363) seinen Sohn an die fromme Tradition des Elternhauses erinnert und ihn ermahnt, sich „alle Morgen und Abende auf eine Viertelstunde in die Gesellschaft seiner Eltern und Geschwister zu versetzen und selbige wie ein Kind zuzubringen."

Trotz dieser zentralen Stellung des religiösen Bildungsideals kann es nach dem Vorangegangenen nicht richtig sein, Hamann in pädagogischer Hinsicht schlechthin als Vertreter des Pietismus zu be-

zeichnen. Obwohl ein strenger Richter gegen sich selbst, kommt er dem kindlichen Gemüte niemals mit dem Misstrauen der meisten Vertreter des strengen Pietismus entgegen, sondern bewahrt sich immer den frohen Glauben an die relative Unschuld des Kinderherzens und klingt hierin vielmehr — wenn auch in anderer Tonart — an Rousseau an. Das innere Erleben der Heilswahrheiten und die geschichtliche Entwickelung des individuellen Glaubens gelten ihm als erstrebenswertes Ideal der christlichen Erziehung, und schon von diesem Gesichtspunkte aus kann der äusserliche, erdrückende, und alle individuelle Entwickelung geradezu lähmende Ballast des Memorierstoffs seiner Zeit nicht nach seinem Sinne sein. — Wenn man Hamanns religiöse Stellung durchaus charakterisieren will, so könnte man sie als eine Verschmelzung bezeichnen von seiner ureigensten individuell-geschichtlich gewordenen Überzeugung mit dem biblischen Ernste des Pietismus einerseits und dem in der Zeit herrschenden Zuge freier naturvoller Entwickelung andererseits.

C. Die erkenntnistheoretische und sprachphilosophische Grundlage der Pädagogik Hamanns.

„Vernunft ist Sprache; an diesem Markknochen werde ich mich zu Tode nagen“ (VII, 151).

I. Hamanns Erkenntnistheorie.

Religion durchdringt Hamanns gesamtes Denken, ihr Einfluss ist auch in den feinsten philosophischen Gedankengängen erkennbar. Äusserlich schon kommt diese Tatsache in den zahllosen Abschweifungen auf biblische Offenbarungsgebiete zum Ausdruck; nicht selten treffen wir geradezu den Bibelbeweis, und auch in Hauptschriften mündet die philosophische Betrachtung bisweilen in Anbetung aus.

Zunächst und vor allem aber ist es seine Erkenntnistheorie, die ihre Nahrung aus den religiösen Anschauungen und Stimmungen zieht. Werden wir doch sehen, dass das erste Prinzip aller Erkenntnis unmittelbar religiöser Natur ist. Zwei Schriften, die „Metakritik“ mit der voraufgehenden „Rezension“ und die „Ästhetika in nuce“, werden geeignet sein, uns am ehesten in Hamanns Denken einzuführen, die erstere eine Schrift negativer Art, die sich mit der Kantschen Philosophie auseinandersetzt — die letztere positiver Natur, deren sprachgenetische Erwägungen zugleich die philosophischen Prinzipien veranschaulichen und ihre Anwendung auf das pädagogische Gebiet erleichtern werden.

Hamann hatte mit grossen Erwartungen dem Erscheinen der

„Kritik der reinen Vernunft" entgegengesehen, noch bei der ersten Lektüre nannte er den Verfasser den „preussischen Hume" (VI, 186) und versprach sich von diesem Werke „tiefe Wirkungen in und ausserhalb der Wissenschaft". Aber gar bald mussten sich die grossen Gegensätze bemerkbar machen, die den konsequenten Denker von dem Mystiker trennten, und schon in de' „Rezension der Kritik der reinen Vernunft" (VI, 45 ff.) — die erst von Vaihinger gebührend gewürdigt worden ist — tritt die Abneigung Hamanns hervor gegen den Apriorismus, den Purismus, namentlich aber den Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand. Schliesslich fasst er sein ironisches Urteil in die zwei Sätze zusammen: „Erfahrung und Materie ist also das Gemeine, durch dessen Absonderung die gesuchte Reinigkeit gefunden werden soll, und das Eigentum und der Besitz des Vernunftvermögens ist gleichsam die jungfräuliche Erde zum künftigen System der reinen (spekulativen) Vernunft. Da nun aber der ganze Inhalt nichts als Form ohne Inhalt sein muss, so war auch keine ausgezeichneter als das Gemächte der scholastischen Kunstform, und kein Schematismus reiner als die Synthesis des syllogistischen apodiktischen Dreifusses?" (VI, 50.)

In der „Metakritik über den Purismus der reinen Vernunft" (VII, 1 ff.) vom Jahre 1784 [1]) führt sich Hamann ein als Verehrer Berkeleys, weil dieser erkannt hat, dass „allgemeine und abstrakte Ideen nichts als besondere sind, aber an ein gewisses Wort gebunden, welches ihrer Bedeutung mehr Umfang oder Ausdehnung gibt, und zugleich uns jener bei einzelnen Dingen erinnert". Diese Ansicht habe Hume nicht bloss für eine der grössten und schätzbarsten Entdeckungen seines Zeitalters erklärt, sondern sei in der „Diskreditierung der unbestimmten und unzuverlässigen Abstraktionen" noch weiter gegangen. Dieselbe Entdeckung liegt für Hamann im „blossen Sprachgebrauch der gemeinsten Wahrnehmung und Beobachtung des sensus communis aufgedeckt." Um so verwunderlicher ist es für ihn, wenn nun Kant, statt in der Erkenntnistheorie diese unmittelbaren Quellen aufzusuchen, die Möglichkeit menschlicher Erkenntnis ohne und vor aller Empfindung eines Gegenstandes postuliert, und wenn er auf den „mächtigen Unterschied analytischer und synthetischer Urteile" eine transcendentale Elementar- und Methodenlehre gründet. Der Begriff „transcendental" macht Hamann Mühe, wenn er von den „subjektiven Bedingungen" spricht, worunter „alles, etwas und nichts als Objekt oder Art der Erkenntnis gedacht und wie ein unendliches Maximum oder Minimum zur unmittelbaren Anschauung gegeben, auch allenfalls genommen werden kann" (VII, 5).

---

[1]) Nach Rosenkranz, Geschichte der Kantschen Philosophie S. 573 ist diese Schrift „trotz ihres kleinen Umfangs eines der wunderbarsten Produkte, welche deutscher Geist und deutsche Sprache jemals hervorgebracht haben".



Damals, als die Vernunft sich von aller Überlieferung, Tradition und Glauben lossagen wollte, begann nach Hamann die Philosophie ihre „Reinigung", und jetzt will sie gar sich von der Erfahrung und ihrer alltäglichen Induktion unabhängig machen und verspricht dabei jenen „allgemeinen und zum Katholizismo und Despotismo notwendigen und unfehlbaren Stein der Weisen, dem die Religion ihre Heiligkeit und die Gesetzgebung ihre Majestät flugs unterwerfen wird".

Erfahrung und Tradition finden nun nach Hamann ihre Spitzen in der Sprache, dem einzigen, ersten und letzten Kriterion der Vernunft. Wehe den Sophisten, die auch dieses Geheimnis aller Erkenntnis ausschalten wollen! Rezeptivität der Sprache und Spontaneität der Begriffe angenommen zu haben — diese Scheidung ist ihm die Wurzel alles Irrtums in Kants Werk. „Schon dem Namen Metaphysik hängt dieser Erbschade und Aussatz der Zweideutigkeit an, und das Muttermal des Namens breitet sich von der Stirn bis in die Eingeweide der ganzen Wissenschaft aus, und ihre Terminilogie verhält sich zu jeder anderen Kunst-, Weid-, Berg- und Schulsprache, wie das Quecksilber zu den übrigen Metallen." Trotz des „gnostischen Hasses" gegen Materie und trotz der „mystischen Liebe" zur Form kann er Kant weder einen Gnostiker, noch einen Mystiker nennen, da dieser ja ein „altes kaltes Vorurteil für die Mathematik und deren vermeintliche apodiktische Gewissheit" an den Tag legt. Weit entfernt aber, von der sinnlichen Anschaulichkeit der Mathematik auszugehen, ihre Synthesis in augenscheinlichen Konstruktionen oder symbolischen Formeln und Gleichungen darzustellen, missbraucht Kants Metaphysik alle „Wortzeichen und Redefiguren zu lauter Hieroglyphen und Typen idealischer Verhältnisse und verarbeitet dadurch die Biederkeit der Sprache in ein so sinnloses, läufiges, unstetes, unbestimmbares Etwas = x, dass nichts als ein windiges Sausen, ein magisches Schattenspiel, der Talismann eines transzendentalen Aberglaubens an entia rationis übrig bleibt" (VII, 8). Demgegenüber betont nun Hamann mit grösster Entschiedenheit die genealogische Priorität der Sprache vor den logischen Funktionen: „Nicht nur das ganze Vermögen zu denken beruht auf Sprache, sondern letztere ist auch der Mittelpunkt des Missverstandes der Vernunft mit ihr selbst" (VII, 9). Ja, gerade das häufige Zusammentreffen des grössten und kleinsten, des leersten und vollsten Begriffs ist eine Gewähr für die Abhängigkeit des Denkens von der Sprache. Buchstaben und Laute werden für Hamann zu ästhetischen Elementen, zu jenen reinen Formen a priori, von denen bei der kritischen Untersuchung der Erkenntnis auszugehen ist. Auch sie haben — analog den transzendentalen Anschauungsformen Raum und Zeit — als empirische Elemente nichts gemein mit der Empfindung oder dem Begriff, sondern werden erst wirksam in dem von Sinn erfüllten Worte oder Satze, oder, wie er

später sich ausdrückt (VII, 13): „Sie sind reine Begriffe, insofern ihre Bedeutung durch nichts, was zu jenen Empfindungen gehört, bestimmt wird".

Hierauf erläutert uns Hamann, wie Raum und Zeit tatsächlich an die Sprache gebunden sind, indem er den Anfang der Zeitvorstellung im Rhythmus sucht und diesen nach modern physiologischer Weise (Wundt, Grundriss S. 177) an den fühlbaren Rhythmus des Pulsschlages und des Atems gebunden sieht. Analog verhält es sich mit der Schrift, die ursprünglich Malerei und Zeichnung, also Raumeinteilung, war und erst später konventionelle Formen annahm. „So haben sich die Begriffe „Raum" und „Zeit" durch den überschwänglich beharrlichen Einfluss der beiden edelsten Sinne, des Gesichts und Gehörs, in die ganze Sphäre des Verstandes so allgemein und notwendig gemacht, als Licht und Luft für Aug', Ohr und Stimme sind, dass Raum und Zeit wo nicht ideae innatae, doch wenigstens matrices aller anschaulichen Erkenntnis zu sein scheinen" (VI, 10).

Die entwickelte Sprachtheorie dient Hamann nunmehr als Grundlage für sein Einheitsprinzip, das er Kants Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand entgegengesetzt. Er lässt nicht zwei Stämme menschlicher Erkenntnis zu, deren einer, die Sinnlichkeit, die Gegenstände gibt, deren anderer, der Verstand, sie denkt, sondern nimmt einen Stamm an mit zwei Wurzeln: die eine Wurzel oben in der Luft, die Sinnlichkeit, die andere in der Erde, den Verstand. Hamann macht geltend, dass diese Auffassung der Kantschen „Priorität des Gedachten" (d. h. der Denkformen) und der „Posteriorität des Gegebenen" (d. h. der Erkenntnisobjekte) entspreche. Unter den mannigfachsten Wendungen und Bildern schildert er die innige Wechselbeziehung von Sinnlichkeit und Begriff. Heere von Anschauungen sieht er in die Feste des reinen Verstandes hinauf-, und Heere von Begriffen in den tiefen Abgrund der fühlbarsten Sinnlichkeit hinabsteigen (vgl. Jakobs Traum 1. Mos. 28) auf einer Leiter, die kein Schlafender sich träumen lässt etc.

Das Geheimnis des Sakraments nach lutherischer Lehre in seiner Einheit von Wort und Zeichen dient Hamann dazu, die Einheit von Anschauung und Begriff zu erhärten. Die sichtbare Buchstabenfolge und hörbare Lautgruppe der Wörter ist empirisch und gibt ihnen ihr „ästhetisches Vermögen", das „logische Vermögen" dagegen ergibt sich aus ihrer nichtsinnlichen Bedeutung. Insofern sind Wörter zugleich reine und empirische Begriffe, aber als unbestimmte Formen empirischer Begriffe zugleich kritische Erscheinungen, die erst durch ihre Anwendung zu bestimmten Gegenständen des Verstandes emporsteigen. „Diese Bedeutung und ihre Bestimmung entspringt aus der Verknüpfung eines zwar a priori willkürlichen und gleichgültigen, a posteriori aber not-

wendigen und unentbehrlichen Wortzeichens mit der Anschauung des Gegenstandes selbst, und durch dieses wiederholte Band wird dem Verstand der Begriff ebenso vermittelst des Wortzeichens, als vermittelst der Anschauung selbst mitgeteilt, eingeprägt und einverleibt" (VII, 14).

2. Hamanns Sprachphilosophie.

Der negativen Metakritik entsprechen die positiven Aufstellungen Hamanns über das wahre organon und criterium aller Vernunft, d. h. über Ursprung, Wesen und Bedeutung der menschlichen Sprache. Die Frage nach dem Ursprung der Sprache war ein Zeitthema. Auf ihre Lösung hatte die Berliner Akademie einen Preis gesetzt, und es erschien zunächst eine anonyme Schrift von Tiedemann: „Versuch einer Erklärung des Ursprungs der Sprache" (Riga. Hartknoch 1772), worin diese als Inbegriff von Tönen erklärt war, „durch deren Verbindung und Aufeinanderfolge man sich seine Gedanken einander mitteilen kann; denn mit jedem Wort ist eine bestimmte Vorstellung verknüpft, die auch bei unsern Mitmenschen hervorgebracht werden kann". Hamann fertigt in den „Königsberger gelehrten politischen Zeitungen" den Verfasser kurz ab; er überlässt es den Lesern, die etwas mehr als Primaner sind, selbst zu erfahren, wie schal und seicht des Verfassers Philosophie sei (IV, 5), und verspricht sich um so mehr von der Herderschen Preisschrift. Als diese nun wirklichden Preis erhalten hatte und auf Befehl der Akademie 1772 herausgegeben wurde, war Hamann nicht wenig enttäuscht, da Herder den menschlichen Ursprung der Sprache betonte, ja den göttlichen Ursprung geradezu für schädlich erklärte, weil dieser alle Wirksamkeit der menschlichen Seele zerstöre. Unter Hamanns Einfluss hat denn auch Herder seine Auffassung über die Sprache wesentlich umgestaltet und sich gerade hierin als einen treuen Schüler des Magus erwiesen. Die alternative Frage nach dem göttlichen oder menschlichen Ursprung trat allerdings in den Hintergrund; die erkenntnistheoretische Bedeutung blieb fortan in dem Bereich des Interesses.

Sprache ist für Hamann Schöpfung, Poesis in des griechischen Wortes ursprünglicher Bedeutung. In diesem Sinne ist auch das viel zitierte Wort „Poesie ist die Muttersprache des Menschengeschlechts" (II, 258) zu verstehen. Der erste Ausbruch der Schöpfung war das Wort, und da in Gott Wort und Werk identisch sind, oder, wie er sich an anderer Stelle ausdrückt, da Gott in Taten redet, so fing mit dem göttlichen „Es werde Licht!" die Welt der Dinge an, begann also auch die Sprache, insofern diese adäquater Ausdruck der schöpferischen Allmacht ist. So wird der göttliche Ursprung der Sprache evident, zugleich aber der Parallelismus von Werk und Wort. „Rede, dass ich dich sehe:

Dieser Wunsch wurde durch die Schöpfung erfüllt, die eine Rede der Kreatur an die Kreatur ist" (II, 261). Joh. I, 1: „Im Anfang war das Wort" findet in Hamanns Sprachtheorie einen ebenso eigenartigen Kommentar, wie das Psalmenwort: „So Gott spricht, so geschieht es." Die höchste Steigerung erfuhr die göttliche Poesis in der Schöpfung des Menschen, die zur Bildung der Dinge sich verhält, wie die dramatische zur epischen Dichtung; denn „die Schöpfung des Schauplatzes geschah durchs Wort, die des Menschen aber durch Handlung — — — Hör den Rat: „Lasst uns Menschen machen" (II, 265). Die Eigenart der Menschenschöpfung hat ihre Spuren zurückgelassen: der hieroglyphische Adam ist die Historie des ganzen Geschlechts im symbolischen „Rade" (II, 265). Der Charakter der Eva anderseits ist das „Original zur schönen Natur und systematischen Ökonomie, der unten in der Erde gebildet wird und in den Eingeweiden — in den Nieren der Sachen selbst — verborgen liegt" (II, 265). Auch der scheinbar bizarre Gedanke von der Erleuchtung der gesamten intellektualistischen Welt (II, 264) durch Mosis Fackel ist nur dann zu verstehen, wenn wir in Betracht ziehen einmal die allgemeine, fundamentale allegorische Bedeutung, die Hamann dem göttlichen Schöpfungsakt beilegt, sodann aber im besonderen die erkenntnistheoretische Bedeutung der durch die Schöpfung real gewordenen Sprache uns vergegenwärtigen. Als Schöpfungssprache im engern Sinne ist die Sprache an sich nur Gott eigen, dem „Poeten des ersten Tages" (II, 282); als Sprache der Schöpfung, wie wir uns unterscheidungshalber ausdrücken wollen, ist sie eine Tätigkeit unserer Urahnen, als sie die Gegenstände der Schöpfung an sich vorüberziehen liessen und darauf reagierten durch das Wort; als schöpferische Sprache aber ist sie Hamanns Ideal für alle Zeiten, eine Sprache, die gemäss ihrem Ursprunge als reagierende Handlung alle ursprünglichen „Muttermäler der Sinnlichkeit" zeigt und wieder „Muttersprache des Menschengeschlechts" wird. Von diesem Standpunkte aus, wonach die Sprache Handlung ist, verstehen wir einen grossen Teil der übrigen sprachphilosophischen Anschauungen Hamanns: „Reden ist übersetzen — aus einer Engelsprache in eine Menschensprache, d. h. Gedanken in Worte, Sachen in Namen" (II, 262); Gottes Gedanken, wie sie in der Schöpfung niedergelegt sind, in die menschliche Sprache zu übertragen, ist sonach des sprechenden Menschen erhabene Aufgabe. Da wir aber an der Schöpfung nur Turbatverse: disiecta membra poetae (II, 261) haben, so erwächst den Gelehrten die Aufgabe, diese Glieder zu sammeln, den Philosophen, sie auszulegen, den Poeten aber, sie nachzuahmen oder noch kühner — sie ins Geschick zu bringen. So sind die Meinungen der Weltweisen Lesarten der Natur (II, 274), Gott als Autor des Alls aber vermag am besten seine Worte (d. h. bei Hamann seine Werke) auszulegen, und er hat sie ausgelegt in der

heiligen Schrift, in der Gesamtheit seiner Offenbarungen bis zur Sendung seines Sohnes (II, 300).

Als Reflex der Schöpfungssprache Gottes brachte die Sprache der Schöpfung die Wirklichkeit in der unmittelbarsten Weise zum Ausdruck: Alles, was der Mensch am Anfang sah, beschaute und seine Hände betasteten, war ein lebendiges Wort (IV, 33), und der Mensch reagierte mit seinen Lauten, die nunmehr geradezu reine Formen a priori (VII, 9) wurden. So wird die Sprache für Hamann die „Mutter (deipara) der Vernunft" (VI, 39), die „Gebärmutter unserer Begriffe" und damit Erkenntnisprinzip. Sie stellt ihm als Einheit von Sinnlichkeit und Begriff das principium coïncidentiae oppositorum dar (das er übrigens nicht Nikolaus von Cues, sondern Giordano Bruno zuschreibt) und erlangt die „genealogische Priorität vor den sieben heiligen Funktionen logischer Sätze und Schlüsse" (VII, 9).

Auch Rousseau hebt im zweiten Buche seines „Emil" diese Priorität der Sprache hervor, und auch wir empfinden zuweilen die Richtigkeit des Satzes, dass des Menschen Denken im Banne der Sprache steht. Die kurze, gedrungene Sprache der Engländer, die poetische, gefühlsinnige der Deutschen, die klare und elegante der Franzosen hat dem Geiste der Nation sich aufgeprägt. Man denke sodann an die Assonanzen und Schlagworte unserer Zeit. „Bibel und Babel" drängte sich uns sprachlich auf, und nachher ordneten wir die bestimmten Vorstellungsmassen nach diesen beiden vorher uns gegebenen assonierenden Wörtern. Unsere modernen Dichter suchen durch den Schall der Worte zu malen, und erst auf die geistige Disposition der Leser kommt es an, Gedanken und Empfindungen in sich zu erzeugen. So ahmen auch Kinder oft nur den Schall der Worte Erwachsener nach; sie sprechen Lautformen, in die sie erst später geistigen Inhalt bringen. Hamann vertritt (II, 125) die Ansicht, dass „Rhythmus und Accentuation die jüngere Dialektik" vertrat, und dass ein „taktfestes Ohr und eine tonreiche Kehle ehemals hermeneutische und homiletische Grundsätze" abgaben, die den unsrigen an Gründlichkeit und Evidenz nichts nachgaben — mit anderen Worten: Die Sprache geht durchs Ohr; die lautlichen Bestandteile sind das Prius in dem Erkenntnisprozess. Dass wir Kulturmenschen in unserer „Abstraktionslüsternheit" dies nicht mehr empfinden, kann für Hamann nur ein Gegenstand der Klage sein. Wenn Hamann nun fortfährt: „Man sieht hieraus, wie die Bewandtnis der Aufmerksamkeit und ihrer Gegenstände die Sprache eines Volkes erweitern und einschränken und ihr diesen oder jenen Anstrich geben kann" (II, 125), so widerspricht er sich nicht, wie Pfleiderer und Weber ihm vorwerfen, sondern hebt nur die Bedeutung der geistigen Disposition bei der Verschmelzung von Wort und Sache, Laut und Inhalt hervor. Dass in der weiteren Darstellung diese Feinheit verloren geht, wird einen Kenner Hamanns nicht wundernehmen.

Schluss folgt.

IV.

Der Einfluss des Schullebens auf die körperliche Entwicklung des Kindes im ersten Schuljahre.

Von **G. Gothe** in Göttingen.

An den Göttinger Schulen sind seit einigen Jahren Schulärzte angestellt, die unter anderem den Gesundheitszustand der sämtlichen Kinder von Jahr zu Jahr kontrollieren sollen. Zu dem Zwecke wird mit Beginn jedes Schuljahres von den einzelnen Klassenlehrern die Körpergrösse, das Körpergewicht und die Sehweite der Schüler bestimmt. Diese Angaben, wie die Beobachtungen des Schularztes werden in sog. Gesundheitsscheine eingetragen, die für alle acht Schuljahre ausreichen, so dass man sehr wohl über die Gesamtentwicklung eines Schülers eine leidliche Übersicht gewinnen kann; die Aufzeichnungen gewähren uns aber keinen Einblick in die körperliche Entwicklung des Schülers während des einzelnen Jahres. Und gerade im ersten Schuljahre, in welchem das Kind in eine ihm so ganz fremde Sphäre und Lebensweise versetzt wird, müssten wir doch den Körperzustand unserer Pflegebefohlenen ganz besonders eingehend und gewissenhaft kontrollieren.

Als der beste Massstab für das physische Gedeihen meiner Zöglinge erschien mir die Feststellung des jeweiligen Körpergewichts derselben. Um nun zu untersuchen, welchen Einfluss die einzelnen Phasen des Schullebens auf die Kinder ausübten, wählte ich von vornherein für die Beobachtungen sechs Termine. Ich will kurz die Zeiträume charakterisieren, die durch dieselben begrenzt werden.

Die Zeit von Ostern bis Pfingsten wird an unserer Schule dazu benutzt, die Kinder langsam in die Schulordnung und in den Unterrichtsbetrieb einzugewöhnen. Deshalb weilen die Knaben in den ersten zwei Wochen nur eine Stunde täglich in der Schule, in den beiden nächsten Wochen zwei Stunden, und erst in der fünften Woche tritt die volle Unterrichtszeit mit täglich drei Stunden in Kraft. Während der ganzen sechs Wochen wird noch auf den straffen Unterrichtsbetrieb verzichtet. Dieser setzt nach Pfingsten zum erstenmale ein. In diesem Zeitabschnitte haben wir also die erste eigentliche Unterrichtsperiode. Sie wird abgelöst von den vier Wochen währenden Sommerferien, denen eine Woche mit dem obligaten Schulfeste und mehreren Spielstunden vorausgeht. Vierzehn Tage Herbstferien schliessen die zweite Unterrichtsperiode ab. Die dritte, längste Periode dauert dann bis Ostern.

Den angeführten Perioden entsprechend wählte ich die Wiegetermine, die ich der Kürze halber mit römischen Ziffern bezeichnen

will: I bei Schulanfang, II vor Pfingsten, III vor den Sommerferien, IV nach denselben, V nach den Herbstferien, VI vor Ostern. Die dazwischenliegenden Zeiträume hatten eine Dauer von 6, 8, 5, 9, 24 Wochen.

Meine Klasse, die VIIIa Klasse der Knaben-Mittelschule in Göttingen, wurde von 33 Schülern besucht, die nur wenig von Krankheiten betroffen wurden, die ich deshalb auch mit einer einzigen Ausnahme fortlaufend beobachten konnte. Die Einzelbeobachtungen stehen in der umstehenden Tabelle, in zusammengehörige Gruppen geordnet. Alle Angaben sind in Kilogramm gemacht.

Betrachten wir zunächst die Entwicklung der Gesamtheit! Bei Termin I ist das Durchschnittsgewicht 21,09 kg, bei VI 23,39 kg verzeichnet; mithin ergibt sich für den Klassendurchschnitt eine Zunahme von 2,30 kg. Die höchsten und geringsten Einzelzunahmen betragen 3,5 und 1,2 kg, jeder Schüler hat im Jahresganzen zugenommen. Nach den Aufzeichnungen in den Gesundheitsscheinen müsste also der Schularzt zu dem Resultat gelangen, dass sich der Gewichtsstand der Kinder normal entwickelt habe. Das ist aber eine Täuschung, wie der beobachtete Verlauf der Gewichtsbewegung der Gesamtheit ergibt:

I	II	III	IV	V	VI
21,09	21,08	21,01	21,05	22,33	23,39

Schon die blosse Eingewöhnung in die Schulordnung bedingt für den Klassendurchschnitt eine geringe negative Schwankung in der Gewichtsbewegung, die sich während der ersten eigentlichen Unterrichtsperiode noch erheblich steigert. Die grossen Sommerferien gleichen diese Rückwärtsbewegung nur zum Teil aus. Aber da die Folgezeit dem Kinde keine neuen Umwälzungen in der Lebensweise bringt, so vermehrt sich das Körpergewicht schnell wieder, um dann später langsamer und stetig weiter zu wachsen.

Die Gewichtskurve verläuft also für den Klassendurchschnitt durchaus nicht normal, wie man aus den Anfangs- und Enddaten allein schliessen könnte; sie zeigt vielmehr Schwankungen. Die normale Gewichtskurve dürfte niemals rückläufig sich bewegen, sondern müsste immer ansteigen. Eine solche Gewichtsbewegung weisen aber unter den 33 Schülern nur 2 auf (Typus A).

I	II	III	IV	V	VI
20,5	20,7	20,8	21,4	22,5	23,7

Es sind zwei zähe, kräftige Jungen, geistig gut begabt, die wohl hauptsächlich wegen etwas lockerer häuslicher Zucht ihre Schulobliegenheiten ohne sonderlichen Eifer betreiben. Selbst bei ihnen ist die Gewichtszunahme in den ersten Schulperioden geringer

als in den übrigen. Alle anderen Schüler zeigen wenigstens an einem der Beobachtungstermine eine Gewichtsabnahme oder einen

Gewichtstabelle.

Schüler	I	II	III	IV	V	VI	Typus
1	20,5	20,7	20,8	21,4	22,5	23,7	A
2	22,1	22,6	22,7	22,8	23,1	24,5	
3	18,4	17,9	17,3	17,5	19,0	19,8	B
4	21,1	20,7	20,6	21,1	22,1	22,5	
5	20,9	20,6	20,5	20,7	21,8	23,0	
6	21,3	21,0	20,7	21,1	22,3	22,7	
7	21,2	21,0	20,8	21,3	22,3	23,6	
8	20,0	19,6	19,4	19,4	20,9	21,7	
9	19,0	18,8	18,7	19,2	20,0	20,7	
10	22,3	22,2	21,8	22,2	23,5	25,2	
11	21,0	20,6	20,6	21,6	22,4	24,2	C
12	26,9	26,6	26,7	27,2	28,5	29,6	
13	21,3	22,0	21,3	22,0	23,0	24,8	D
14	19,0	19,3	18,7	19,2	19,8	20,8	
15	20,5	20,6	20,1	20,5	22,1	—	
16	25,0	25,2	25,0	25,2	26,7	28,0	
17	20,8	21,0	20,6	21,0	21,5	22,3	
18	25,5	25,7	25,7	—	27,4	28,7	
19	20,2	20,7	20,4	20,4	21,4	22,2	
20	20,5	20,8	20,4	20,6	22,3	23,1	
21	17,8	18,0	17,6	18,4	18,8	19,5	
22	18,5	18,8	18,4	18,6	20,0	20,6	
23	21,6	21,7	21,9	21,3	22,9	24,7	E
24	20,7	20,9	20,9	20,8	21,5	23,1	
25	23,0	23,5	24,2	24,0	25,0	26,0	
26	19,3	19,4	19,4	19,1	20,4	21,2	
27	21,3	20,6	21,5	21,0	22,5	23,7	F
28	22,5	22,0	22,2	22,2	23,0	24,7	
29	22,0	21,8	22,2	21,9	23,1	24,9	
30	18,7	18,5	19,0	19,0	19,8	20,2	
31	22,0	21,5	21,5	21,5	23,2	24,4	
32	21,5	21,4	21,7	21,9	21,9	23,8	G
33	19,5	19,8	20,1	19,5	21,1	20,7	H
Durchschnitt	21,09	21,08	21,01	21,05	22,33	23,39	
Zunahmen		17	11	20	32	31	
Abnahmen		16	17	7	0	1	
Stillstände		0	5	5	1	0	

Stillstand in der körperlichen Entwicklung. Zwischen I und II sind 16 Rückgänge zu verzeichnen, zwischen II und III 17 Rückgänge und 5 Stillstände, zwischen III und IV 7 Rückgänge und 5 Still-

stände, zwischen IV und V 1 Stillstand und zwischen V und VI 1 Rückgang. Somit sind im ganzen bei den 163 Beobachtungen 41 Rückgänge und 11 Stillstände zu zählen! Forschen wir nun den Ursachen dieser auffälligen Erscheinung nach.

Offenbar bringt die Eingewöhnung in die Schulordnung für einen grossen Teil der Kinder eine vollständige Umwandlung der Lebensweise mit sich und stört dadurch den normalen Verlauf des Stoffwechsels in ganz erheblichem Masse. Für diese Störungen mögen wohl zunächst hauptsächlich die physischen Bedingungen, welche im Schulleben liegen, ausschlaggebend sein. Als solche hemmenden Faktoren erkenne ich als ersten den weiten Schulweg; so mussten z. B. fast sämtliche Schüler des Typus B bis zur Schule 1—2,5 km zurücklegen. Für Kinder, die wenig an weite Wegstrecken gewöhnt sind, erfordern so grosse Entfernungen, täglich zweimal zurückgelegt, einen bedeutenden Kraftaufwand. Sodann bedingt die zeitweise Aufhebung jedweder Bewegung eine Stagnation im Stoffwechsel, wie es die zum Typus F gehörigen Knaben deutlich zeigen. Bei den meisten Kindern ist die Einnahme des Frühstücks durch die Schule zeitlich verschoben. Mag auch die Wirkung dieser Verschiebung für sich allein nicht allzu gross sein; die Gesamtheit aller erwähnten Veränderungen in der Lebensweise wirkt hemmend auf den Stoffwechsel ein und ruft eine erhebliche Gewichtsabnahme bei der Hälfte der Schüler hervor. Die Schulzeit selbst kann kaum als störender Faktor in unserem Falle herangezogen werden, da für die Kleinen die Schule erst um 9 Uhr begann.

Eine noch grössere Bedeutung als Entwicklungshemmnis hat die erste eigentliche Unterrichtsperiode zwischen Pfingsten und den Sommerferien. Alle hemmenden Faktoren des ersten Zeitraumes bleiben bestehen; nur gesellt sich zu ihnen als neu und ausserordentlich wichtig die intensive geistige Arbeit, die ohne Zweifel den Stoffwechsel in ganz hervorragender Weise zunächst in ungünstigem Sinne beeinflusst. Die hemmende Wirkung der geistigen Arbeit auf die körperliche Entwicklung zeigt sich hier so recht krass; denn volle zwei Drittel der Schüler weisen in dieser Zeit einen Stillstand oder Rückgang in der Gewichtsbewegung auf. Das ist nicht anders erklärbar als durch die straffe geistige Arbeit im Unterricht, der das Kind hier zum erstenmale unterworfen wird.

Betrachten wir die ersten beiden Perioden als Einheit, so finden wir, dass in ihnen nur 5 Schüler beständig im Gewicht zugenommen haben, während alle anderen, 28 der Zahl nach, zum mindesten in einem der Abschnitte abgenommen haben oder stillgestanden sind. Der Schulanfang bedeutet mithin für die grosse Mehrheit der Kinder den Eintritt in eine Krisis. Haben wir nicht Mittel, den Kindern die Krisis so leicht wie möglich zu machen, dass sie auch jedes

unter ihnen ohne leiblichen Schaden überstehe? Diese Frage drängt sich uns unmittelbar auf.

Dass es wirklich nur das Schulleben ist, was die Entwicklung der Kinder in so verderblicher Weise beeinflusst, zeigt der IV. Wiegetermin. Bei allen 17 Schülern, die während der ersten eigentlichen Unterrichtsperiode abgenommen hatten, gelangt diese rückläufige Bewegung in den Ferien zum Stillstande; in den meisten Fällen ist sogar eine verhältnismässig starke Gewichtszunahme zu verzeichnen. Wie sehr bedurften die Schüler dieser Unterbrechung der Schularbeit!

Wie andauernd ist auch die Wirkung der grossen Ferien! Das zeigt in voller Klarheit der V. Wiegetermin. Mit einer Ausnahme haben sich alle Schüler vorwärts entwickelt. In den Ferien haben sie einen gewissen Fonds von Kraft gesammelt, und da ihnen in der Folge das Schulleben nun keinerlei neue Bedingungen der Lebensweise mehr bietet, so wird ihr Wachstum jetzt ein permanentes.

So viel über die Ergebnisse der Wägungen im allgemeinen. Es sind nur die grossen Züge der Gesamtentwicklung, wie sie schon in den Durchschnittszahlen zum Ausdruck kommen. Noch weit auffälliger sind die Entwicklungsläufe der einzelnen Schülertypen. Diese wollen wir jetzt betrachten.

Über den Normaltypus A haben wir schon vorhin gesprochen; er ist nur mit 2 Schülern in meiner Klasse vertreten.

Die Kurve der Gewichtsbewegung der Klassengesamtheit finden wir in extremer Weise bei 8 Schülern wieder (Typus B). Die betreffenden Knaben sind durchweg nicht besonders kräftig gebaut, sind zum Teil sogar schwächlich. Ihre geistige Begabung ist mittel bis gut; jedenfalls sind sie aber sämtlich recht fleissige, rege Schüler.

I	II	III	IV	V	VI
18,4	17,9	17,3	17,5	19,0	19,8

Alles, was wir von der Gesamtheit im allgemeinen gesagt haben, gilt von ihnen vorzugsweise. Die Störungen der ersten beiden Zeitabschnitte haben bei ihnen offenbar ganz besonders tief und nachhaltig in den Körperzustand eingegriffen, weil sie ja von hausaus nicht allzu stark und widerstandsfähig waren. Für sie wäre wahrscheinlich eine frühere Unterbrechung der Schulzeit, vielleicht durch Verlängerung der Pfingstferien von heilsamem Einflusse gewesen.

Die Schüler 11 und 12, die von vornherein kräftiger gebaut waren, erlitten zwar unter dem Einflusse des Schullebens anfangs auch eine Gewichtsabnahme;

I	II	III	IV	V	VI	
21,0	20,6	20,6	21,6	22,4	24,2	(Typus C)

aber ihre stärkere Konstitution überwand alsbald diese Hemmung, so dass sie sich in den folgenden Perioden schnell vorwärts ent-

wickelten. Beide zeigten in geistiger Beziehung dieselben Bedingungen wie Typus B. Der heilsame Einfluss und die Bedeutung der Sommerferien tritt bei ihnen so recht klar hervor.

Eine dritte Gruppe mit mässigem bis kräftigem Körperbau, aber nur mittlerer Begabung bilden die Schüler 13—22. (Typus D.)

I	II	III	IV	V	VI
21,3	22,0	21,3	22,0	23,0	24,8

Ihnen scheint das Schulleben des Anfangs ausgezeichnet zu bekommen, wenigstens steigert sich ihr Körpergewicht gar nicht unerheblich. Vielleicht ist diese Erscheinung dadurch bedingt, dass sie, zwei ausgenommen, geistig wenig regsam, sogar etwas schwerfällig sind. Aber gerade dieses letztere mag der Grund für die plötzliche Gewichtsabnahme in der ersten eigentlichen Unterrichtsperiode sein. Sobald sie erst in die Schularbeit hineingezogen sind, absorbiert die Teilnahme am Unterrichte bedeutende Kraft, und das Körpergewicht nimmt infolgedessen ab. Wiederum bringen die Sommerferien bei diesen Schülern die notwendige Erholung, die Herstellung des Gleichgewichts im Körperzustande. Die Typen B, C und D haben das Gemeinsame, dass sie sämtlich unter dem Einflusse des Schullebens eine Einbusse im Körpergewicht erleiden, die bei den einen schon nach der ersten Periode vorübergeht, bei den anderen auch in der zweiten Periode noch anhält oder hier gar erst einsetzt, und dass diese negative Gewichtsbewegung unbedingt während der langen Sommerferien zum Stillstande kommt und zum grössten Teile auch ausgeglichen wird.

Was sagt man aber zum Typus E?

I	II	III	IV	V	VI
21,6	21,7	21,9	21,3	22,9	24,7

Zu ihm zählen die Schüler 23—26. Sie gehören zu den körperlich kräftigsten und geistig begabtesten Kindern, die aber mit Ausnahme des ausgezeichnet begabten Knaben 26 sich herzlich wenig Sorge um die Schule machen. Den weitaus grössten Teil des Tages tummeln sie sich auf der Strasse oder auf dem Felde umher. Und so wirkte die Beschränkung der Bewegungsfreiheit, wie sie die beiden ersten Schulperioden mit sich bringen, fettbildend bei diesen Jungen. Als dann die Schulpforten für vier Wochen geschlossen wurden, begann ein so ausgelassenes Treiben, dass das Körpergewicht in dieser sogenannten Erholungszeit herabsank. Aber eine Einbusse an Körperkraft haben die Ferien trotz der Gewichtsabnahme nicht im Gefolge gehabt, sonst wäre das gleichmässige Ansteigen des Körpergewichts im Jahresreste nicht erklärbar.

Eigenartige Schwankungen hatte der Typus F durchzumachen:

I	II	III	IV	V	VI
21,3	20,6	21,5	21,0	22,5	23,7

Fünf Schüler gehören ihm an. Es sind zumeist kräftige Knaben mit ziemlich guter Begabung. Da sie früher viel auf der Strasse und im Freien lebten, strengt sie die Eingewöhnung in die Schulordnung besonders an. Aber ihre kräftige Natur überwindet diese Hemmung bald. Als sie dann in den Ferien der vollen Freiheit wieder übergeben werden, sind sie auch wieder die wilden Jungen von früher, und nun ergeht es ihnen wie dem Typus E, wie der weitere Verlauf der Gewichtsbewegung dartut.

Damit hätten wir die Haupttypen erledigt. Es sind nun noch zwei recht frappante Einzelfälle zu besprechen.

Der Schüler 32, den wir wohl dem Typus C für den Anfang zuteilen könnten, zeigt folgende Gewichtschwankungen:

I	II	III	IV	V	VI
21,5	21,4	21,7	21,9	21,9	23,8

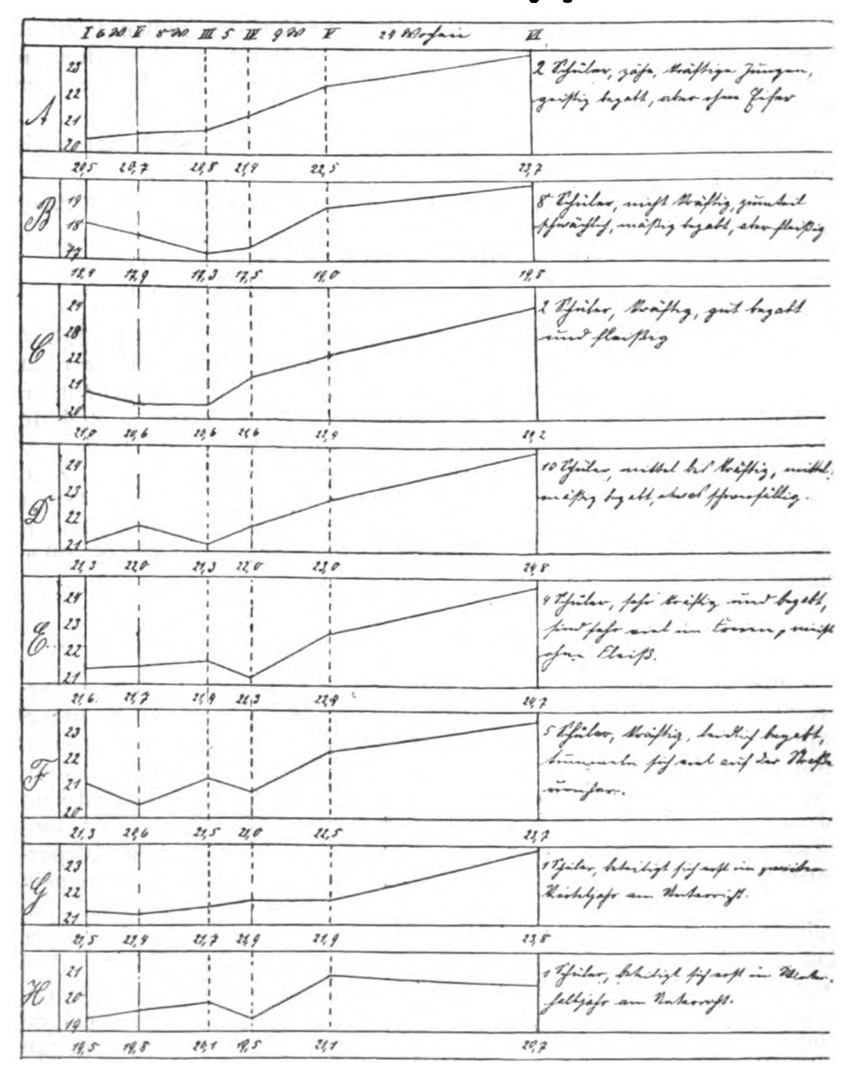
Er ist ein leidlich kräftiger Knabe, aber etwas leicht erregbar. Bis zu den Sommerferien kümmerte er sich um den Unterricht wenig, so dass ich ihn nach dieser Zeit besonders vornehmen musste. Als er dann aber die Elemente begriffen hatte, beteiligte er sich mit Eifer am Unterrichte. Die Folge war eine ganz vereinzelt dastehende Hemmung der Gewichtsbewegung in einer Zeit, wo alle anderen Schüler zunahmen. Offenbar hat ihm die Arbeit des Winterhalbjahres dann weiter keine Schwierigkeiten gemacht, so dass er hier ziemlich schnell körperlich gedieh. Der 33. Schüler bietet den anderen Einzelfall.

I	II	III	IV	V	VI
19,5	19,8	20,1	19,5	21,1	20,7

Ein körperlich ungelenker, aber wilder Knabe, der auch ausserordentlich schwerfällig im Denken ist, beteiligt er sich im Sommerhalbjahr am Unterrichte gar nicht, trotzdem er den Unterrichtsstoff begriffen hat. Und so gleicht er in dieser Zeit durchaus dem Typus E. Aber nach den Herbstferien taut der Schüler auf und ist im Unterrichte wie umgewandelt; er arbeitet mit Eifer und grosser Sorgfalt. Diese geistige Mehrarbeit hat nun seine Körperentwicklung recht ungünstig beeinflusst, um so mehr als ihm sein Vater wegen der sehr mässigen Zensur zu Michaelis seine Strassenfreiheit bedeutend gekürzt hat. So ist er der einzige Schüler, der das Schuljahr mit absteigender Gewichtskurve beschliesst. Aus dem gesamten Beobachtungsmaterial geht hervor, dass die geistige Arbeit, wie sie dem Unterrichte eigen ist, bei ihrem erstmaligen Einsetzen die körperliche Entwickelung fast aller Kinder im ersten Schuljahre in ungünstigem Sinne beeinflusst. Hiervon sind nur diejenigen Schüler ausgenommen, die entweder körperlich besonders kräftig und geistig begabt sind oder die den Unterricht mit Gleichgültigkeit ertragen. Zum andern ergibt sich mit Evidenz die

Bedeutung und Notwendigkeit der Ferien. Ich glaube keinen Fehlschluss zu tun, wenn ich behaupte: Im Interesse der

Kurven der Gewichtsbewegung.



körperlichen Entwicklung unserer Kinder ist für das erste Schuljahr eine längere Dauer der Pfingst- und Weihnachtsferien zu fordern. Auch die Arbeit in der Schule

selbst muss anders organisiert werden, sollen unsere Schüler nicht körperlichen Schaden erleiden. Es ist verkehrt, die Kinder nur geistig fördern zu wollen und dabei ihren Körper zu vernachlässigen. Hierzu bedarf es einer weisen Neugestaltung unserer Lehrpläne.

Um die Resultate meiner Beobachtungen dem Leser noch einmal recht kurz und anschaulich vor Augen zu führen, habe ich die Gewichtsbewegung der einzelnen Typen in der nebenstehenden Tafel graphisch dargestellt. Erst wenn man die Zeitdauer mit dem jedesmaligen Gewichtsstande vergleicht, kann man ein Bild der Körperentwicklung des einzelnen Kindes erlangen. Eine kurze Charakterisierung der zugehörigen Schüler ist beigefügt.

Mögen die Untersuchungen dazu beitragen, unsere Schulorganisation und unsere Lehrplanarbeit ein Stück zu fördern!

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Gehorsam und Disziplin.

Von Anton Weis-Ulmenried.

Mit diesem Thema verhält es sich ähnlich wie mit guten Theaterstücken, die, wenn sie auch noch so alt sind, von Zeit zu Zeit immer wieder neueinstudiert und aufs Repertoire gesetzt werden. Dieses Thema ist so reichhaltig und von so weittragender Bedeutung, dass es sich immer wieder lohnt, es von irgend welchen neuen Gesichtspunkten aus in Besprechung zu ziehen.

Es gab eine Zeit, wo die Erzieher des Volkes Gesetze verfassten, die hauptsächlich bestimmten, was man nicht tun solle. Um diesen Gesetzen Respekt zu verschaffen, redete man dem Volke ein, dieselben seien göttlichen Ursprunges, und diejenigen, welche sich ihnen trotzdem nicht fügen wollten, wurden von der Notwendigkeit des Gehorchens durch strenge Strafen überzeugt. Indem nun die Gesetze die Aufmerksamkeit auf das lenkten, was nicht getan werden dürfe, weckten sie schlummernde, böse Instinkte und arbeiteten so dem Zwecke, dem sie dienen sollten, geradezu entgegen. Hervorragende Geister haben denn auch eingesehen, dass man den Menschen vor allem etwas Positives zu tun geben müsse, das deren ganze innere Welt sozusagen gefangen nimmt. Sie waren sich klar darüber, dass in dem Masse, als dies glückt, die bösen Gedanken immer weniger Raum und Zeit hätten und böse Worte und Handlungen infolgedessen immer seltener würden.

Das, was betreffs ganzer Völker Geltung hat, gilt auch hinsichtlich der Kinder. Wollen wir Lehrer innerhalb unseres Wirkungsgebietes Erfolge erzielen, so dürfen wir unseren Schülern nicht fortwährend lehren, was sie nicht tun sollen, dafür aber um so mehr ihre Blicke auf das Wahre, Gute und Schöne hin-

lenken. Leider ist an unseren Schulen noch immer der Nicht-Standpunkt der vorherrschende. Immer heisst es: „So und so darfst du es nicht machen!" — „das und das ist verboten" — „tust du dies oder das, bekommst du diese oder jene Strafe" — usw. Wenn wir statt dessen den positiven Standpunkt wählten, würden wir den Schülern am ehesten und besten gute Gewohnheiten anerziehen. Was und wieviel die Gewohnheit bedeutet, sie sei guter oder schlechter Art, ist ja bekannt. Mehr als je ist es in unserer jagenden Zeit nötig, dass die Kraft des Menschen auf positive Arbeit gerichtet werde, nicht nur auf Bekämpfung dessen, was nicht getan werden soll. Gemäss der angedeuteten Grundsätze muss die Besprechung der Disziplin in der Schule hauptsächlich davon handeln, was getan werden kann, um Verstössen und Vergehen gegen Gehorsam und Disziplin vorzubeugen, indem die Aufmerksamkeit der Schüler von dem, was unrecht ist, abgeleitet und auf das, was recht ist, hingelenkt wird. Gleichzeitig müssen auch die dem Lehrer zur Verfügung stehenden Mittel behufs Erreichung dieses Zieles in Erwägung gezogen werden.

Wenn man die zwei Begriffe Gehorsam und Disziplin nebeneinanderstellt, zeigt sich sofort klar und deutlich, was sie miteinander gemeinsam haben und was jedem von ihnen besonders zukommt. Gemeinsam ist des Lehrers Wille als oberste und einzige Richtschnur. Der Gehorsam aber betrifft den einzelnen Schüler und der einzelne Befehl ist mithin ein individualistischer Begriff, während Disziplin kollektiv ist und sich auf eine ganze Klasse oder Schule bezieht, auf deren ganzes Tun und Gehaben. Die Kinder einer Klasse für Disziplin zu gewinnen, sie an dieselbe zu gewöhnen, ist Klassenunterricht auf das Gebiet der pädagogischen Moral übertragen. Nun ergibt sich zunächst die Frage: Was versteht man unter guter Disziplin? Darüber sind die Ansichten sehr geteilt. Was dem einen „Disziplin" zu sein scheint, erscheint dem anderen als Schlappheit, Unordnung, Lüderlichkeit. Der eine verlangt, dass die Schüler vom Beginn bis zum Schluss des Unterrichtes wie hölzerne Figuren unbeweglich und steif dasitzen, — während ein anderer wieder die „Individualität" nicht erdrücken und ersticken will und den Schülern verschiedene Freiheiten oder Bequemlichkeiten gestattet. Abgesehen von solchen subjektiven Ansichten besteht doch bez. muss bestehen ein bestimmter Unterschied in der Disziplin, in welcher ältere und jüngere Schüler, mehr oder weniger entwickelte Individuen gehalten werden müssen. Die Wirkungen einer schlappen Disziplin kann man sich leicht vorstellen. Die Grenzen sind in dieser Beziehung schwer zu ziehen. Die Individualität des Schulleiters, der Mitglieder des Lehrkörpers, der „Geist", der in der Schule herrscht — das sind die Faktoren, welche bewirken, dass eben diese Grenzen ungleich gezogen werden müssen. Hier wie so oft zeigt es sich, dass das Lehren eine Kunst ist, welche die Gabe voraussetzt, die richtige Mittellinie zu finden, was wieder Takt und Verständnis erfordert. Die Gabe, Disziplin zu halten, hat der, welcher zu jedem beliebigen Zeitpunkte nur mit einem Worte oder durch einen Wink die volle und ungeteilte Aufmerksamkeit seiner Schüler hervorzurufen vermag und sie, ohne dass sie einen eigentlichen Zwang fühlen, zur strikten Befolgung seiner Aufträge und Befehle veranlasst. Um gute Disziplin zu halten, ist es ja keineswegs notwendig, die Zügel immer oder gar übertrieben straff anzuziehen. Die gute Disziplin ist weder stramm noch schlapp, aber fest und ihrer Herrschaft

sicher zu jeder Zeit. Disziplin ist absolute Bedingung für ein erfolgreiches Arbeiten der Schule.[1]) Der Lehrer, der nicht die Gabe hat, Disziplin zu halten, reibt sich in einem hoffnungslosen Kampfe, Ordnung und Ruhe zu Wege zu bringen, auf. Es verhält sich mit ihm wie mit einem Dampfkessel mit undichten Ventilen. Die Hälfte des Dampfes geht verloren.

Disziplin ist aber nicht nur absolut notwendige Bedingung für einen erfolgreichen Unterricht, sie ist auch von grösster Bedeutung und Wichtigkeit für die Zukunft des Schülers in moralischer Hinsicht. Ist es ja doch höchst wichtig und wertvoll, dass das Kind bei Zeiten lernt, nicht nur seine ganze Aufmerksamkeit auf die ihm momentan vorliegende Aufgabe zu richten, sondern auch, den eigenen Willen gehorsam zu beugen unter die von der Moral und der Gesellschaft geschaffenen Gesetze. Die Dizplin ist also nicht nur für die Schule, sondern auch fürs Leben von grösster Bedeutung. Die „Regierungsform" in der Schulstube muss seitens des Lehrers strenger, aber so zu sagen „aufgeklärter" Absolutismus sein, der stets das Wohl seiner Untergebenen vor Augen hat. Der Lehrer soll und muss unbestritten und unbedingt herrschen, milde, nötigenfalls aber auch mit Stsenge.

Der Hauptzweck der Disziplin während des Unterrichts ist bekanntlich, dass die Schüler mit ununterbrochener Aufmerksamkeit dem Unterrichte folgen können. Es ist dies eine ebenso notwendige und wichtige als schwere Forderung; denn jedermann weiss, wie schwer es Erwachsenen fällt, irgend einem Vortrage nur durch kurze Zeit mit gespannter Ruhe und Aufmerksamkeit zu folgen, — und die armen Knaben und Mädchen sollen Tag für Tag 5—6 Lektionen mit grösster Aufmerksamkeit folgen! Glückt es dem Lehrer, die Aufmerksamkeit der Schüler ununterbrochen zu beherrschen, so hat er die Disziplinfrage gelöst. Die Schüler finden dann kaum eine Gelegenheit oder Möglichkeit, Unfug zu treiben, und der Lehrer erwirbt sich auf diese Weise am ehesten und leichtesten deren Anhänglichkeit und Zuneigung.

Das wichtigste Disziplinmittel ist die Persönlichkeit des Lehrers. Für eine kräftige — nicht im physischen Sinne allein — Lehrerpersönlichkeit gibt es keine Disziplinfragen. Durch seine blosse Anwesenheit übt ein solcher Lehrer hinreichenden Einfluss auf die Schüler aus, um sie nach seinem Willen zu leiten. Er spricht freundlich, aber in bestimmtem Tone mit den Kindern, und niemand hat ihn noch ernstlich zornig gesehen. Trotzdem

---

[1]) Comenius, der Seher unter den Pädagogen, widmet in seiner grossen Unterrichtslehre der Schulzucht (Disziplin) ein eigenes Kapitel. Er sagt: „Das in Böhmen sehr gewöhnliche Sprichwort: Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser — ist ganz richtig. Denn wenn man einer Mühle das Wasser entzieht, so bleibt sie stehen, und wenn einer Schule die Zucht fehlt, so muss alles ins Stocken geraten. Und wie auf einem Acker, wenn er nicht gejätet wird, sogleich das der Saat verderbliche Unkraut hervorspriesst, so verwildern auch die Bäumchen, wenn sie nicht geputzt werden und bringen nutzlose Triebe hervor. Daraus folgt indessen nicht, dass die Schule voll sein müsse von Wehgeschrei und Schlägen, sondern vielmehr voll von Wachsamkeit von Seite der Lehrenden und Lernenden; denn was ist die Schulzucht anderes, als ein zuverlässiges Verfahren, durch welches die Schüler wahrhaft Schüler werden sollen? —

herrscht unter den Schülern die Vorstellung — Gott mag wissen, woher sie stammt — dass wenn er einmal zornig würde, dies etwas Schreckliches sein würde, und Dank dieser Vorstellung ist die Erhaltung guter Disziplin für ihn die leichteste Sache von der Welt. Bekanntlich besitzen aber nicht alle Lehrer diese beneidenswerte Gabe. Welche sollen und können nun jene anwenden, denen von Natur aus nicht die Gabe, gute Disziplin zu halten, beschert ist? Die müssen sich vor allem bemühen, ihrem Platze gewachsen zu sein und zwar zunächst hinsichtlich der Kenntnisse. Die Schüler sind gar scharfe Beobachter. Ist der Lehrer nicht vollkommen Herr des Unterrichtsstoffes, so werden die Schüler sofort das gewisse Sicherheitsgefühl bei ihm vermissen, welches eine so mächtige Stütze für den Lehrer ist, und dann ist's mit der Disziplin und mit der Autorität des Lehrers vorbei. Es verhält sich da ähnlich, wie mit einer Gesellschaft, die eine Bootfahrt unternimmt, aber zum Steuermann kein Vertrauen hat. Da entsteht bekanntlich Unruhe, das Boot beginnt zu schlingern, die Unruhe und mit ihr die Gefahr umzukippen, wird immer grösser.

Die Wichtigkeit sorgfältiger Vorbereitung seitens des Lehrers kann da nicht genug betont werden. Ist die Lektion so gut vorbereitet, dass der Lehrer einen förmlichen Hagelschauer von Fragen ergehen lassen kann, dann sind die unruhigen Geister bald gezwungen, auf anderes als auf Unfug zu denken, und Störungen der Ruhe und Ordnung wird so vorgebeugt. Die Schüler fühlen gleichsam einen Druck oder Zwang, dem Unterrichte mit Aufmerksamkeit zu folgen, wobei sie fühlen, dass sie jetzt Gelegenheit haben, auch wirklich etwas Neues zu lernen. Einzelne Störenfriede werden sich freilich auch dann noch finden. Die werden aber am besten zur Raison gebracht, ja geradezu bestraft dadurch, dass der Lehrer Fragen an sie stellt, die sie nicht beantworten können, so dass sie blamiert vor der Klasse dastehen. Fortwährendes Wiederholen derselben Ermahnungen bei derlei Anlässen ist zwecklos, wird langweilig. Ebenso wertlos sind Ermahnungen, die an die ganze Klasse gerichtet werden. Soll eine Ermahnung Wirkung haben, muss sie immer an ein bestimmtes Individuum gerichtet sein.

Weiter ist erforderlich, dass der Lehrer ein ernstes Interesse für seinen Beruf und für die Schüler habe und zeige. Merken diese, dass der Lehrer eigentlich nur in der Klasse ist, weil der Stundenplan dies fordert, so werden sie bald zerstreut und unruhig, mit der Disziplin ist's dann aus. Wichtig ist auch, dass der Lehrer ein entsprechendes Mass von Festigkeit und Bestimmtheit in seinen Anforderungen an die Schüler zeige, sowie, dass er sich nicht von momentanen Stimmungen und Launen beeinflussen lasse. Eine Hauptbedingung für gute Disziplin und insbesondere für Gehorsam ist strenge Gerechtigkeit und minutiöse Unparteilichkeit insbesondere bei Verhängung von Strafen, die überdies stets der Beschaffenheit des Vergehens und der Individualität des Kindes angepasst sein müssen, was vom Lehrer gerechtes Urteil, scharfen Blick und Taktgefühl erfordert. Da nichts so irritierend auf die Kinder wirkt, als das Bewusstsein oder auch nur der Verdacht, dass der Lehrer Unterschiede macht, so muss derselbe es vermeiden, irgend ein Kind zu bevorzugen, sich mit ihm besonders zu befassen, es gleichsam als seinen Liebling hinzustellen — nicht

wieder aber auch, irgend ein Kind gleichsam zum Sündenbock der Klasse zu machen, mag es seinem Auftreten und ganzen Wesen nach noch so unsympatisch sein. Da der Lehrer jeden Schein von Parteilichkeit vermeiden soll, darf er den Kindern auch keine Beinamen geben, seien es Schimpf- oder Schmeichelnamen; denn auch letztere werden gewöhnlich zu Spitznamen.

Grosses Gewicht ist dem Blick des Lehrers beizumessen, mit dem er die Kinder unbewusst gewissermassen hypnotisieren soll. Im gleichen Grade, wie der Blick des Lehrers milde und tiefschauend, sein Ohr scharfhörend und deutlich verstehend das, was im Innern des Kindes vorgeht und sich zu entwickeln beginnt, ist; wie seine Hand, mit der er das Kind vorwärts führen soll, vorsichtig und doch fest ist — im gleichen Grade wird zwischen ihm und den Kindern ein Vertrauensverhältnis geschaffen, welches die sicherste Bürgschaft für Gehorsam und gute Disziplin ist.

Eines der schlechtesten Disziplinmittel bilden nebst häufigen Ermahnungsreden die Anmerkungen im Kataloge, weil der „Malefikant“ nicht zu fühlen bekommt, dass ein Vergehen verziehen wird. Wenige Lehrer verstehen es, diesem Strafmittel die geeignete Form zu geben dadurch, dass sie versprechen, die Anmerkung nach einer gewissen Zeit, wenn sich bis dahin kein Anlass zu Unzufriedenheiten mit dem betreffenden Schüler ergibt, wieder auszustreichen.

Die Schule darf sich natürlich nicht darauf beschränken, nur während des Unterrichtes auf die Schüler ihren Einfluss auszuüben. Auch für die allgemeine Ordnung ausserhalb des Unterrichts müssen gewisse Vorschriften gegeben werden. In vielen Fällen sind sie allerdings überflüssig. Wenn es sich z. B. zeigt, dass mit gewissen Anschauungs- oder Unterrichtsmitteln Unfug getrieben wird, ist es das einfachste, der Lehrer nimmt sie nach Schluss des Unterrichts mit sich aus dem Klassenzimmer, ohne weiter ein Wort zu verlieren. Würde diese Methode in ausgedehntem Masse angewendet, würden viele Gebote und Vorschriften überflüssig, viel Verdruss und Gezänke erspart und viele Versuchungen, Unfug zu treiben, beseitigt werden. Gewisse Ungehörigkeiten wie: überlautes Lärmen, Herumspucken, Herumliegenlassen von Papierfetzen und dgl. lassen sich wohl auch leicht beseitigen, wenn man den Schülern dies als unästhetisch, als nichtpassend für Schüler, als läppisch u. dgl. vorhält. Wenn derlei Dinge vom kulturellen Standpunkt betrachtet oder vorgehalten werden, wird es dem Lehrer viel leichter gelingen, seine Forderungen durchzusetzen, seine Wünsche zu erreichen, als wenn er sie von anderen Gesichtspunkten aus betrachtet. Am Hässlichen, Simplen, Läppischen finden zur Verübung loser Streiche veranlagte Individuen lange nicht das Vergnügen, das ihnen die Ausführung des Unrechten, Schlechten, Verbotenen bereitet. Dies gilt insbesondere für grössere Schüler. Wirken derartige Vorhaltungen nicht, dann müssen eben kräftigere Mittel angewendet werden. Gelingt es dem Lehrer, das Urteilsvermögen, das Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühl der Schüler derart zu erziehen, dass sie sich in jedem Falle klar darüber sind, was sie tun, wie sie sich verhalten müssen, auch wenn keine Gebote oder Vorschriften ihnen den Weg zeigen, dann hat er sein Ziel: gute Disziplin zu halten, erreicht.

II.

Zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Von Dr. B. Schmid in Zwickau i. S.

Die geschichtliche Entwicklung unseres Schulwesens hat es mit sich gebracht, dass das Schwergewicht des Lehrplanes von jeher auf den sprachlich-geschichtlichen Fächern ruhte, die als die eigentlichen Träger der von der Schule zu lösenden allgemeinen Bildungsaufgabe gelten. Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen blieb nur ein Nebenplatz als Vermittlern von zwar nützlichen, aber für die Allgemeinbildung bedeutungslosen und darum allenfalls entbehrlichen Spezialkenntnissen. Ganz besonders deutlich offenbart sich die Herrschaft dieser Auffassung in dem Gange, den die Schulreformbewegung genommen hat. Bei der Gestaltung des Lehrplans, der durch diese Bewegung ins Leben gerufenen Reformschulen, war die Rücksicht auf die sprachlichen Fächer von ausschlaggebender Bedeutung, während die exaktwissenschaftlichen Disziplinen auf den Rest angewiesen wurden, der ihnen nach Befriedigung der Ansprüche des Sprachunterrichtes übrig blieb.

Gegen diese, den Bildungsgehalt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen durchaus verkennende Auffassung, ist in neuerer Zeit eine immer stärkere Bewegung in Fluss gekommen, die zum Teil in den Kreisen der Fachlehrer, zum andern Teil in den Kreisen der an einer gründlichen naturwissenschaftlichen Bildung besonders interessierten Berufsstände, namentlich denen der Ingenieure und der Ärzte, ihren Ursprung hat. Diese auf Anerkennung des vollen Bildungswertes der genannten Fächer mit immer stärkerer Gewalt drängende Bewegung macht sich auch in dem Lehrfach geltend, das von altersher noch am günstigsten dastand, nämlich der Mathematik. Hier wurde von den Fachlehrern selbst, sowie namentlich auch von einigen Hochschuldozenten und von den Vertretern der Anwendungen der Mathematik eine Änderung des Lehrbetriebs in dem Sinne gefordert, dass unter Preisgebung mannigfacher isoliert dastehender Kapitel die Fähigkeit zur Anwendung des mathematischen Wissens und namentlich der Sinn für den in der Mathematik seinen schärfsten Ausdruck findenden funktionalen Zusammenhang stärker als bisher gepflegt und entwickelt werde. In der Physik wie in der Chemie sollte der Lehrbetrieb sich zu einer Schulung wissenschaftlicher Einsicht in die Art erheben, durch die auf dem Gebiete der Naturvorgänge überhaupt Erkenntnis gewonnen wird. Endlich macht sich in immer lebhafterer Weise die Überzeugung geltend, dass der im Jahre 1879 erfolgte Ausschluss der biologischen Lehrfächer aus dem Unterrichtsplan der höheren Schulen ein verhängnisvoller Fehler war, indem er die Bildung der aus diesen Schulen abgehenden, zu leitenden Stellen im Leben berufenen jungen Männer eines der wichtigsten, in seiner Eigenart durch kein anderes Fach zu ersetzenden Mittels beraubte.

Das kam namentlich auf der Hamburger Naturforscherversammlung 1901

(die Wünsche wurden in den „Hamburger Thesen“ formuliert), sodann auf der Casseler Versammlung 1903, wo sich die mathematischen und biologischen Bestrebungen vereinigten und mit dem nachhaltigsten Erfolg in der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 zum Ausdruck. Dort wurde nachstehender Beschluss einhellig angenommen:

> „In voller Würdigung der grossen Wichtigkeit der behandelten Fragen spricht die Versammlung dem Vorstande den Wunsch aus, in einer möglichst vielseitig zusammengesetzten Kommission diese Fragen weiter behandelt zu sehen, damit einer späteren Versammlung bestimmte, abgeglichene Vorschläge zu möglichst allseitiger Annahme vorgelegt werden können.“

In dankenswerter Weise hat der Vorstand der Naturforschergesellschaft eine 12gliedrige Kommission eingesetzt aus den Herren: v. Borries-Berlin, Duisberg-Elberfeld, Fricke-Bremen, Gutzmer-Jena, Klein-Göttingen, Kräpelin-Hamburg, Leubuscher-Meiningen, Pietzker-Nordhausen, Poske-Berlin, Schmid-Zwickau, Schotten-Halle, Verworn-Göttingen. Von den genannten schieden die Herren Leubuscher und Verworn zu Beginn dieses Jahres aus, und für sie haben sich die Herren Chun-Leipzig und Cramer-Göttingen zur Mitarbeit in der Kommission bereitfinden lassen.

Ihre umfangreiche Aufgabe hat diese Kommission zunächst mit der Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den drei in Preussen bestehenden neunklassigen Anstalten in Angriff genommen. Das nunmehr dem Meraner Naturforschertage in Vorlage gebrachte Material besteht aus einem allgemeinen Vorbericht, einem Bericht über den mathematischen Unterricht, einem betreffs des Unterrichts in der Physik und einem Bericht über den biologisch-chemischen Unterricht.

Hierbei mag erwähnt werden, dass an Realanstalten als Mindestmass für Chemie nebst Mineralogie ein Unterricht in 2 Wochenstunden, von der Untersekunda bis zur Oberprima angenommen worden ist, während für die biologischen Fächer zusammen mit der auf der Oberstufe zu behandelnden Geologie 2 Stunden durch alle Klassen in Ansatz gebracht worden sind.

Wie die Kommission über den Wert der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungselemente denkt, das bringt sie in folgenden drei Leitsätzen zu Ausdruck:

1. Die Kommission wünscht, dass den Abiturienten weder eine einseitig sprachlich-historische noch eine einseitig naturwissenschaftliche Bildung gegeben werde.
2. Die Unterrichtskommission erkennt die Mathematik und die Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel an und hält fest an dem Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung (das will sagen: einer Bildung, deren Ziel überall das gleiche ist, eine freie Bildung des Geistes und Charakters, jedoch gewonnen auf verschiedenen, den spezifischen Geistesanlagen der einzelnen Menschen entsprechend, durch die einzelnen Schularten verwirklichten Bildungswegen) der höheren Schulen.

3. Die Kommission erklärt die tatsächliche Gleichberechtigung der höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) als durchaus notwendig und wünscht deren vollständige Anerkennung.

In dem mathematischen Lehrplan wird schon frühe ein Betrieb empfohlen, der die Veränderungen der algebraischen Ausdrücke und der geometrischen Formen als Ausfluss gesetzmässiger, funktionaler Zusammenhänge auffassen lehrt, wobei zwischen den Gymnasien und Realgymnasien kein Unterschied gemacht wird, während für die Oberrealschule eine mässige Weiterführung des Planes durch Einbeziehung der Elemente der Infinitesimal-Analysis von einem Teil der Kommission gefordert wurde. Im physikalischen Lehrplan wird die Einteilung in zwei Stufen beibehalten und durch schärfere Betonung des verschiedenen Charakters auf beiden, Vorwiegen des Anschaulichen auf der unteren, der Einführung in den gesetzmässigen Zusammenhang auf der oberen Stufe verschärft und vertieft, ganz besonders aber die Selbständigkeit der Physik gegenüber der Mathematik gewahrt.

Im chemischen Unterricht, der ebenfalls die Einteilung in zwei Stufen beibehält, wird durch Zurückdrängen der Stöchiometrie und Weglassen weniger wichtiger Elemente eine stärkere Betonung des physikalischen und ganz besonders des organischen Teils ermöglicht, und zwar wird der organischen Chemie nicht nur ihrer wissenschaftlichen Bedeutung wegen und ihrer nahen Beziehungen zur Biologie, sondern auch infolge ihrer Wichtigkeit für die allgemeinen theoretischen Anschauungen eine erweiterte Behandlung zuteil.

Der bisher stark vernachlässigten Mineralogie wird eine selbständige Stellung eingeräumt und der Geologie, deren Stoffauswahl im Sinne der deutschen geologischen Gesellschaft vorgenommen wurde, ein Platz in O I angewiesen.

Der biologische Lehrplan verteilt den Lehrstoff nach den aus ihm selbst folgenden, zum Teil auf der Hand liegenden Gesichtspunkten auf die einzelnen Klassenstufen und schliesst mit der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers sowie einem Ausblick auf die Psychologie ab. Praktische Übungen, die übrigens auch in der Mathematik nicht ganz fehlen (geometrisches Zeichnen, einfachere Vermessungen) werden für alle Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts möglichst empfohlen unter Forderung der Ansetzung besonderer Stunden. Auf der obersten Klassenstufe soll in allen Zweigen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts eine vertiefende, die philosophischen Elemente herausholende und betonende Behandlung des Stoffes Platz greifen.

Für die Durchführung dieser Gesichtspunkte wird eine gewisse Erhöhung der Stundenzahl gefordert, die nach dem Urteil der Kommission auch für die Realanstalten im Bereich der Möglichkeit liegt. Für die Gymnasien bestehen besondere Schwierigkeiten, über deren Hebung die Kommision zu einem einheitlichen Beschluss nicht gelangt ist. Dass aber die Zurückdrängung naturwissenschaftlicher Ausbildung an diesen Schulen ein schwerer Missstand ist, doppelt empfindlich, so lange bei der so ausserordentlich überwiegenden Zahl der humanistischen Gymnasien die grosse Mehrzahl der zu leitenden Stellen in unserem öffentlichen Leben berufenen Männer ihre Bildung eben den huma-

nistischen Gymnasien verdankt, darüber bestand im Schosse der Kommission nur eine Meinung, die auch im Gesamtbericht zum Ausdruck gekommen ist.

Jedem der drei obengenannten Einzelberichte ist ein ins Detail gehender Lehrplan beigefügt, mit dem indessen die Kommission keineswegs einen Normalplan aufzustellen beabsichtigt, vielmehr sollen diese Pläne lediglich einerseits ein Bild von der Art geben, in der die Kommission sich die Verwirklichung ihrer Gedanken vorstellt, andererseits für die praktischen Versuche einen fruchtbaren Anhalt bieten.

Zur Anstellung solcher Versuche hat das preussische Kultusministerium in dankenswerter Weise seine Genehmigung gegeben, sie sind an einer Reihe von Anstalten bereits im Gange, an anderen sollen sie in nächster Zeit in Angriff genommen werden.

Alle weiteren Fragen, die im Rahmen des ihr erteilten Auftrages liegen, hat die Kommission auf das nächste Jahr verschoben, es sind dies insbesondere der Unterricht an den Reformschulen, den Realschulen, den Fachschulen, der naturwissenschaftliche Mädchenunterricht, hygienische Fragen und namentlich auch die Frage der Lehrerbildung durch die Hochschulen. Diese Fragen werden Gegenstand des der Naturforscherversammlung 1906 zu erstattenden Berichtes sein.

III.

Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Unser Jahrhundert hat als Erbteil aus den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts das erneute und vielseitig gepflegte Interesse für das Kind und seine Entwicklung in gesunden und kranken Tagen übernommen. Wie in andern Kulturländern, so sind auch bei uns im deutschen Sprachgebiete vielverzweigte Bestrebungen auf zuverlässige wissenschaftliche Erforschung der Natur des Kindes nach der leiblichen wie seelischen Seite gerichtet, sowohl in seiner Einzelentwicklung als im Zusammenhange mit den Problemen der sog. Völkerpsychologie. Allen diesen Bestrebungen fehlt indessen bis jetzt eine gemeinsame Zentralstätte und den Vertretern dieser Forschung eine Gelegenheit zu unmittelbarem geistigen Austausch.

Ein solcher Mangel an gegenseitiger Fühlung bedeutet aber offenbaren Nachteil für die theoretische Erkenntnis wie für die Praxis und damit auch eine Schädigung der Volksinteressen. (Es sei nur an die Behandlung der jugendlichen Kriminellen erinnert.)

Dieser Einsicht entsprang der Plan zu einem deutschen Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Der Kongress ladet daher ein alle Forscher auf dem erstgenannten Hauptgebiete, dem grundlegenden und theoretischen, die Physiologen, Psychologen, Biologen, sowie die Vertreter des zweiten Gesamtgebietes mit den wichtigen Problemen der theoretischen und praktischen Gesamtpädagogik einschliesslich der Hygiene, also die Lehrer und Leiter aller Schulgattungen, wie diejenigen der Fürsorgeanstalten für anormale und pathologisch veranlagte Kinder und Jugend-

liche, der schwachsinnigen, taubstummen, blinden, moralisch gefährdeten, entarteten, verwahrlosten, kriminellen, wie auch die Kinderärzte, Psychiater, Juristen, nicht minder aber die an der Jugenderziehung direkt interessierten Eltern, Vormünder und sonstige Jugendfreunde.

Der Kongress soll in den ersten Tagen des Oktober zu Berlin abgehalten und so organisiert werden, dass zwar auch alle besonderen, einem der obengenannten Gebiete geltenden Vereine für ihre Beteiligung und die Erörterung ihrer Angelegenheiten Raum finden, jedoch Vorträge und Verhandlungen von möglichst allgemeinem Interesse in den Vordergrund treten. Im ganzen sollen die zu haltenden Vorträge wesentlich der Art sein, dass sie dem mit dem betreffenden Gebiete noch nicht Vertrauten eine Anschauung geben sowohl von dem bisher darin Geleisteten wie von den schwebenden Fragen und den zu lösenden Aufgaben.

Es soll auf diese Weise nicht nur eine innere Verbindung für jetzt erleichtert, sondern womöglich eine organische Vereinigung für die Zukunft eingeleitet werden.

Der Kongress ist als solcher für alle Länder deutscher Zunge gedacht. Indessen soll die Teilnahme auch von Ausländern als Gästen sowie ihre Beteiligung an den Verhandlungen willkommen sein.

Ein bestimmtes, im bevorstehenden Sommer zu veröffentlichendes Programm wird über die Räume für die Verhandlungen, die Abfolge der Themen, die Bildung von Sektionen oder Gruppen und anderes Auskunft geben. Schon jetzt sei bemerkt, dass eine Beschränkung der verfügbaren Zeit durch einleitende Begrüssungen und begleitende Festlichkeiten vermieden werden soll und dass der von den Teilnehmern zu entrichtende Beitrag auf 4 M. sich belaufen wird, wofür später die gedruckten Verhandlungen geliefert werden.

Die Wahl der Referenten behält sich der für die Veranstaltung des Kongresses gebildete Vorstand bezw. der mit den Vorbereitungen betraute Auschuss vor. Zugleich werden freiwillige Angebote bis zum 1. März dankend entgegengenommen, über deren Aufnahme in das Programm allerdings die Entscheidung dem Vorstande überlassen bleiben muss. Ferner ist die Anmeldung teilnehmender Vereine schon jetzt erwünscht.

Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an eines der drei erstgenannten, mit der Geschäftsführung betrauten Vorstandsmitglieder.

Der vorbereitende Ausschuss und Vorstand:

Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat u. Prof. a. d. Universität Berlin W. 30, Luitpoldstr. 22, Vorsitzender.

J. Trüper, Direktor d. Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena, stellvertretender Vorsitzender.

Dr. W. Ament, Privatgelehrter in Würzburg, Sanderglacisstrasse 44, Schriftführer.

Geh. Med.-Rat Dr. Heubner, Prof. der Kinderheilkunde und Direktor der Universitäts-Kinderklinik in Berlin. Dr. Chr. Klumker, Dir. d. Zentr. f. priv. Fürsorge in Frankfurt a. M. Dr. W. Rein, Prof. der Pädagogik u. Direktor des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. Geh. Med.-Rat Dr. Th. Ziehen, Prof. der Psychiatrie und Direktor der psychiatr. Klinik der Charité in Berlin.



C. Beurteilungen.

Schulze u. Giggel, Des Kindes erstes Schulbuch. I. Teil: Deutsche Schreiblesefibel. 5. verbesserte Aufl. II. Teil: Erstes Lesebuch. 2. Auflage. Gotha, E. F. Thienemann, 1903. Beide zus. geb. 75 Pf., I allein kart. 50 Pf.

G. Schlimbachs Fibel. Neue Ausgabe von **E. Linde u. E. Wilke.** 4. Aufl. Ebenda, 1903. Kart. 50 Pf.

F. Hollkamm, Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik bearbeitet. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Altenburg, H. A. Pierer, 1903. 133 S. Geh. 2 M.

Ich setze die Jahrg. 1904 S. 286 angefangenen Berichte fort. Die Fibel von Schulze und Giggel gehört der Art nach in die dort besprochene Reihe, ausser dass sie im Titel keine Beziehung auf die Phonetik nimmt. Aber sie verteilt die Schwierigkeiten in umsichtiger Weise. Bei dem Bilde des Igels steht das geschriebene i, bei dem Esel e, beim Nest n usw. Die grossen Schreibbuchstaben kommen S. 19, bis dahin treten keine Hauptwörter auf. Das letzte Bild steht S. 16; S. 29 treten kleine Druckbuchstaben auf, S. 35 auch grosse, aber erst S. 35 kommen Wörter mit kurzem Selbstlaute (nämlich in Stammsilben, bis dahin nur in Endungen, welche wie Monogramme behandelt werden); der mehrfache Anlaut pfl wird erst S. 70, die seltene Bezeichnung ai S. 75 eingeführt, immer zuerst in Schreibschrift. Die Lateinschrift wird nur in einem Anhang gelehrt, der Inhalt desselben kehrt aber wieder im „Ersten Lesebuch“, das wohl für das 2. Schuljahr bestimmt ist.

Im Gegensatz dazu ist die Schlimbachsche Fibel eine Normalwörterfibel, nach welcher bis S. 34 das Lesen zusammenhängender Stücke in blosser Schreibschrift (Schrägschrift) gelehrt wird; Schreibschrift tritt aber auch ferner noch bis S. 78 auf, wofür sich das Begleitwort auf Lays bekannte Feststellungen beruft; der Bilderschmuck reicht bis zum Rotkäppchen, welches, abgesehen von einigen Gebeten, in Lateindruck den Schluss bildet. Die neuen Bearbeiter haben das Wesen der alten Fibel pietätvoll geschont, aber doch nicht nur in den Normalwörtern Änderungen vorgenommen, sondern sich auch bemüht, den Übungsstoff bei jedem Normalworte in inneren Zusammenhang zu bringen (die Gruppen bei Schulze und Giggel zeigen dieses Bestreben nicht); der Verleger lässt die beiden alten Ausgaben der Fibel (A in Schrägschrift, B in Steilschrift) einstweilen noch forterscheinen. Die theoretische Ergänzung zu der Fibel bildet „Der neue Sprachunterricht“ von Kehr und Schlimbach, in 9. Aufl. ebenfalls neubearbeitet von Linde und Wilke.

Von Hollkamms Präparationen ist im Jahrg. 1900, S. 441 die 1. Aufl. kurz angezeigt und empfohlen. Später folgender Besprechungen wegen sei besonders hervorgehoben, worin sich die „Grundsätze der Herbartschen Pädagogik“ zeigen. Zuerst natürlich in der Anlage der Präparationen nach der Theorie des Lehrverfahrens, das die Herbart-Zillersche Pädagogik aufgestellt hat; Verf. meint, dieselbe lasse sich „gerade im Schreiblese-Unterricht am leichtesten erproben und anwenden“. Aber den Präparationen geht ein bis S. 55 reichender theoretischer Teil voraus, und da zeigt sich der Standpunkt des Verfassers besonders im I. Abschnitte: Stellung des Schreiblesens im Lehrplan der Elementarklasse. Hier führt er die Gliederung der Unterrichtsfächer, ihre natürliche Über- und Unterordnung vor und zeigt, wie sich darnach der Gesamtlehrplan der Grundstufe formt; und diese Grundsätze waren ihm so wichtig, dass er die Normalwortmethode „für die vollkommenere“ halten lernte, trotzdem sie ihm sein Lebensgang durch verschiedene „Stellen“ jedesmal in ungünstigerem Lichte gezeigt hatte als die rein synthetische. Jedoch hatte er durch die wiederholte Anwendung der letzteren die Segnungen eines sorg-

fältigen Stufenganges hochschätzen gelernt, während sein Seminardirektor Kehr denselben darzustellen pflegte „als einen Götzen, den unberufene Fibelschreiber sklavisch anbeten“. (Die Ausstellungen Hollkamms an der Kehr-Schlimbachschen Fibel sind durch die oben angezeigte Neubearbeitung zu einem Teile hinfällig geworden.) So wurde er angetrieben, auch der Normalwortmethode diesen Vorzug zu sichern, und das wesentlichste Mittel dafür ist, dass er für die ersten Übungen nicht Hauptwörter, sondern Tierstimmen und Ausruflaute, Tätigkeits- und Eigenschaftswörter zu Normalwörtern wählt. Also lautet das 1. Ziel des Schreiblese-Unterrichts: Ihr sollt zuerst lesen und schreiben lernen, wie der Hahn sagt! (Das 1. Märchen sind bei Hollkamm die Bremer Stadtmusikanten.) Dazu sei dann noch in Erinnerung gebracht, was am Ende des historischen Abschnittes gesagt wird: Man solle nicht bloss auf die Gestalt sehen, welche die Methode in der Wirklichkeit angenommen hat, sondern sich vor allem an ihre Grundgedanken halten. Wie er aber selbst diesen analytisch-synthetischen Gang an einer Schule ausgebildet und angewandt hat, wo die Kinder eine gute synthetische Schreiblesefibel in der Hand hatten, so sind auch die Präparationen geeignet, jedem Elementarlehrer Fingerzeige zu geben. Die grundsätzlichen Abweichungen von Reins Erstem Schuljahr und von Ziller (ein Vorkursus ohne Lesen und Schreiben von höchstens vier Wochen) werden gerechtfertigt durch die Verhältnisse der einklassigen Landschule, in welcher der stillen Beschäftigung wegen baldiger Beginn des Lesens und Schreibens „ein dringendes Bedürfnis ist“.

Leipzig. Fr. Franke.

Fiebig u. Kutnewsky, Rechenbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. 3 Teile. Geb. à Teil 0,70 M. Leipzig u. Berlin, Teubner.

Vorliegendes Rechenwerk ist nach den ministeriellen Verfügungen vom 5. Juli 1897 bearbeitet. Die Aufgaben sind dem beruflichen Leben der Handwerker entnommen und erwecken durch die geschickte Anordnung, durch starkes Hervortreten der Rechenvorteile im Schüler den Glauben, es handle sich um etwas Neues, um etwa ein besonderes gewerbliches Rechnen. Dadurch wird Langeweile und Gleichgültigkeit, worüber so oft bei den Fortbildungsschülern geklagt wird, verscheucht. Nicht einverstanden bin ich mit der Aufnahme der vielen Regeln und Erläuterungen. Sie zu geben, ist Sache des Lehrers. Durch seine methodische Behandlung wird den Schülern der Stoff klar. Durch Übung gesellt sich dann zum Kennen und Verstehen das Können. Dazu soll das Rechenheft verhelfen. Nicht ein Lehrbuch, sondern ein Übungsbuch soll es sein. Da die Hefte gleichzeitig als ein Nachschlagebuch für Meister gedacht sind, so kann man immerhin die Aufnahme von Musterbeispielen und Formeln (für Körper- und Flächenberechnung) passieren lassen. Anzuerkennen ist, dass auch den neusten Forderungen auf dem Gebiete der gewerblichen Fortbildungsschule durch Aufnahme gewerblicher Kalkulationen, Preisberechnungen und Kostenanschläge Rechnung getragen ist.

Dass der Abschnitt über Teilbarkeit der Zahlen, gemeinschaftliches Mass und gemeinschaftliches Vielfache kürzer gelegentlich bei der Addition der Brüche abgehandelt werden könnte, dass das Steuergesetz, wenn auch die Handwerker in der Regel die höchste Steuerstaffel nicht erreichen, der Übersichtlichkeit wegen vollständig hätte aufgenommen werden können, zumal nur ein geringer Raum dazu nötig war, dass S. 33, Zeile 2 in Heft III ein kleiner sachlicher Fehler untergelaufen ist (nach § 30, Abs. 1 und 2 des Inval.-Vers.-Gesetzes wird die Dienstzeit voll, nicht bloss bis zur Dauer eines Jahres in Anrechnung gebracht), das ändert an dem Gesamturteile nichts:

Es ist ein sehr brauchbares, den praktischen Bedürfnissen des Handwerkers voll entsprechendes Rechenwerk.

In demselben Verlage erschien:

Pagel u. Wende, Rechenbuch für Handwerker und gewerbliche Fortbildungsschulen. 3 Hefte. 1. und 2 Heft à 1,00 M., 3. Heft 0,60 M.

Es ist ebenfalls nach den ministeriellen Bestimmungen vom 5. Juli 97 bearbeitet und bietet in 3 Heften denselben Stoff mit nur ganz geringer Verschiebung in der Anordnung. (Z. B. beginnen Fiebig u. K. mit den Dezimalbrüchen und behandeln die Zinseszinsrechnung im Anschluss an die Zinsrechnung; Pagel u. W. fangen mit den gemeinen Brüchen an und bringen die Zinseszinsrechnung erst später. Gewerbesteuer, Buchführung, produktive Arbeitszeit und Arbeitslöhne haben bei P. u. W. keine Aufnahme gefunden.) Die Verfasser gehen aber in bezug auf Belehrungen und Erklärungen viel weiter als Fiebig u. K. Sie beginnen dieselben schon bei den 4 Grundrechnungsarten (Seite 24 in Heft I heisst es z. B.: „Dividieren, teilen oder messen heisst: eine Zahl in so viel gleiche Teile teilen, als eine andere angibt, oder bestimmen, wie oft die zweite in der ersten enthalten ist" usw.) und bringen beinahe 10 Seiten Mitteilungen über Steuern. Ausserdem enthalten die Hefte zu allen geometrischen Figuren Erklärungen und Beschreibungen. Das geht doch entschieden über den Rahmen eines Rechenbuches hinaus. Soll das Buch auch vom Meister noch benutzt werden, so genügt für jede neu auftretende Rechnungsart ein klares Musterbeispiel. Lehrsätze sind den Erwachsenen noch mehr zuwider wie den Schülern. Ebensowenig gehört die Entwicklung der Formeln bei der Flächen- und Körperberechnung in ein Rechenheft. Sie ist Aufgabe des Klassenunterrichtes. Für später genügt dem Handwerker die Formel; nur mit ihr hat er zu tun, nicht mit der Entstehung derselben. Als einen grossen Fehler betrachte ich es, dass die Verf. die Rechenkürze so weit treiben, dass sie durchweg die Zahlen ohne Benennung und ohne scharfe Begrenzung durch Malzeichen auf den Bruchstrich setzen, im Ergebnis aber die Benennung plötzlich wieder auftauchen lassen. In Heft II, S. 36 heisst Musterbeispiel 4: „1550 M bringen in 85 Tagen 5,85 M. Berechne den Prozentsatz!" Darunter befindet sich nach dem üblichen Ansatze folgender Bruchstrich:

$$\frac{5{,}85 \quad 100 \quad 360}{1550 \quad 85} = 3\%$$

Abgesehen davon, dass das Ergebnis falsch ist, lässt sich eine solche Darstellung auf keinen Fall halten. Es muss heissen:

$$\frac{5{,}85\ \text{M} . 100 . 360}{1550 . 85} = 1{,}60\ \text{M, d. h. } 1{,}6\%$$

Auf Seite 72 des 3. Heftes muss es in der 1. Zeile statt 36 Wochen heissen: 26 Wochen.

Nicht einverstanden bin ich damit, dass die Verf. den Verdienst des Handwerkers (Entschädigung für Zeit und Mühe) nicht zum Herstellungspreis zählen (III, 51). Herstellungspreis und Verkaufspreis bedürfen einer scharfen Begrenzung. Diese dürftigen Angaben genügen nicht, doch ist ja die Darbietung des Stoffes nicht Aufgabe eines Rechenheftes, sondern des Unterrichtes.

Ich muss zum Schluss aber anerkennen, dass die Verf. mit grossem Fleisse und tüchtiger Sachkenntnis sich der nicht leichten Aufgabe unterzogen haben, den Schülern der gewerblichen Fortbildungsschulen wertvollen Rechen-Übungsstoff aus dem praktischen Leben, aus Haus und Werkstatt zu bieten und dass die gut formulierten Aufgaben ihrem Zwecke als Übungsmittel vorzüglich entsprechen.

Henze, Aufgaben für den ersten Rechenunterricht mit Benutzung des Tillich'schen Rechenkastens. 2 Hefte für das 1. und 2. Schuljahr (Zahlenraum von 1—10 und 10—100) 1. Heft 25 Pfg. 2. Heft 35 Pfg. Gotha, Thienemann.

Der Verf. legt seinen Heftchen die Schneyersche Schrift „der erste Rechenunterricht" zu Grunde. Für die Freunde des Tillich'schen Rechenkastens sind die Hefte gewiss eine willkommene Gabe, obwohl auch manche von ihnen das 1. Heft für entbehrlich halten werden.

Gotha. Schröter.

Modernes Christentum von **Jean Réville**, Prof. der Theologie zu Paris. Autorisierte Übersetzung von H. Buck. 2. Tausend. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr, 1904. Preis kart. 2,50 M.

Man muss dem Verfasser Dank wissen für die Offenheit, mit der er

sich über sein modernes Christentum ausspricht und über den alten Glauben sein Urteil abgibt. Er will in seinem Buche als Professor der Religionsgeschichte reden. Das ist folgerichtig. Denn darin unterscheiden sich eben letzlich die Modernen von den sog. Orthodoxen, dass sie das Christentum als eine Religion neben anderen betrachten, nicht als die Religion, die um ihres Offenbarungscharakters willen auf einer ganz anderen Linie steht, als die andern Religionen. Réville handelt in 5 Kapiteln von der Entstehung des modernen Christentums, seiner Begründung auf die religiöse, sittliche und soziale Erfahrung, seinem Ideal und seiner Aufgabe. Als wesentliche Grundsätze desselben bezeichnet er: „Souveränität des Gewissens und der Vernunft in Sachen des Glaubens wie auf allen andern Gebieten des geistigen Lebens, geschichtliche Autorität der Schrift, die mit allen Mitteln der Wissenschaft frei und ohne jedes konfessionelle Vorurteil zu erforschen ist.“ Bei Anwendung dieser Grundsätze kommt der Verfasser zu folgenden Resultaten; „Die Bibel ist mit allen anderen literarischen Produkten der Vergangenheit den unabänderlichen Bedingungen menschlicher Werke unterworfen. Sie ist in der vollen Bedeutung des Wortes ein menschliches Buch. Sie enthält zahllose wissenschaftliche Irrtümer. Von einer besonderen Inspiration der Bibel oder von einem besonderen Privilegium der biblischen Schriftsteller kann nicht die Rede sein, eine besondere Autorität kann ihr nicht zugeschrieben werden. Wertvoll ist sie als das Zeugnis von einer Geschichte, die wir kennen müssen, und als Erbauungsbuch. Die meisten neutestamentlichen Schriften enthalten keineswegs genaue Wiedergabe der Worte Jesu, sondern sind Spekulationen unter der Einwirkung seiner Persönlichkeit. Auch in den Briefen des Apostel Paulus finden wir die Lehre Jesu nicht. Selbst in den Evangelien stehen viele Worte, die Jesus nie gesprochen hat, und sehr viel Legendarisches.“ Von den Schriftlehren lehnt das moderne Christentum ab: Trinität, Gottheit Christi, Erbsünde, Versöhnung durch das Opfer Christi, Sakramente, weil alle diese Lehren vor der Vernunft nicht bestehen können. Jesus ist ihm „der grösste Wohltäter der Menschheit und die Quelle der edelsten Kraft für unser sittliches Leben. Er war nicht unfehlbar und irrtumsfrei. Die Christusverehrung ist auf das Eindringen des griechischen Heidentums in das Urchristentum zurückzuführen. Die Glaubensbekenntnisse sind aufzugeben. Man hat sich allein an das zu halten, was die Vernunft, das Gewissen und das in oben angedeuteter Weise reduzierte Evangelium sagen. Eine christliche Kirche ist eine religiöse Gemeinschaft von rein religiöser und sittlicher Art; die einzige Bedingung für die Teilnahme an ihr besteht darin, dass man die Grösse der Prinzipien des Evangeliums anerkennt und gewillt ist, sie nach dem Masse seiner Kräfte in sich und um sich in Wirklichkeit umzusetzen. Der Gottesdienst ist zu modernisieren, dadurch dass man sich die Schätze der Kunst und Literatur, besonders der Musik nutzbar macht und ihm nicht mehr ein ausschliesslich biblisches Gepräge gibt. Der Religionsunterricht ist konform dem modernen Christentum frei von jedem konfessionellen Joch und jedem kirchlichen Dogmatismus zu erteilen. Für die Verbreitung der religiös-sittlichen Prinzipien hat die Kirche Propaganda zu treiben. Der Typus der Nationalkirche mit dogmatischer Freiheit bietet unzweifelhafte Vorzüge. Von freiem Geist erfüllte Kirchen sind in der modernen Gesellschaft unentbehrlich für den Gottesdienst, die Unterweisung, die Erziehung, für eine gesunde und freie Propaganda, für die unablässige Belebung aller verschiedenen Zweige der Liebestätigkeit“. — Das moderne Christentum lehnt also jede ausserhalb des Menschen stehende religiöse Autorität ab und gründet die Religion und Sittlichkeit allein auf die innere Autorität des Gewissens, der Vernunft und der Erfahrung. Sein Glaubensbekenntnis ist: „Gott im Menschen lieben und den Menschen in Gott.“ — In der Beurteilung des theologischen Erkenntnisstandes und seiner Resultate ist das Buch nicht frei von Übertreibung und Unrichtigkeiten. Z. B. „Die Lehren, zu denen Jesus und seine Apostel sich bekannten, sind seit langer

Zeit aufgegeben.“ „Im Evangelium Jesu gibt es keine Sakramante.“ „Nun ist es aber Tatsache, dass wir fast nichts von der Geschichte Jesu wissen.“ Ebensowenig ist der Vorwurf gerechtfertigt, dass man ausserhalb des modernen Christentums „bigotte Andachtsübungen und magische Riten zum Kern der Religion rechne“ und dass „die Intensität des sittlich-religiösen Lebens dort einzig und allein nach dem mechanischen Besuch der Kultstätten abgeschätzt wird“. Die historischen Darlegungen, „dass das moderne Christentum innerhalb der protestantischen Tradition bleibe und das Werk der Reformation fortsetze, wenn es die Autorität der Vernunft und des Gewissens auf dem religiösen Gebiet behaupte und der Autorität der Schrift nur einen rein geschichtlichen Charakter zuerkenne,“ sind ein klassisches Beispiel tendenziöser Geschichtsfärbung. — Wir glauben nicht, dass dieses moderne Christentum eine Zukunft hat. Wie es selbst den alten Rationalismus als seinen Vorläufer bezeichnet, wird es auch dessen Schicksal teilen. Die Ausscheidung alles Metaphysischen aus der Religion muss sich stets als verhängnisvoll erweisen in dem ungleichen Kampfe menschlicher Ohnmacht gegen die Macht der Sünde, und objektive Heilstatsachen im Sinne des alten Evangeliums werden auch dem modernen Menschen für den Frieden seiner Seele unentbehrlich bleiben.

Rochlitz. P. Naumann.

Meissner, J., Oberlehrer und Kantor in Rötha. Vorschläge zur Erlernung des Singens nach Noten. Begleitwort zum Notensänger mit klingender Notenklaviatur. Gebr. Hug & Co., Leipzig. 32 S. 0,50 M.

Prinz, E., Rektor in Schöneberg bei Berlin. Singen nach Noten. Ein Beitrag zur Methodik des Gesangunterrichtes. Berlin W. 57, Gerdes und Hödel. 0,60 M.

Beide Werkchen sollen die von ihren Verfassern erfundenen Lehrmittel empfehlen, durch die den Kindern in augenfälliger Weise unter Ausschaltung aller Hilfsmittel (als Leitern, Klaviaturen etc.) — lediglich durch Noten allein — die Tonverhältnisse veranschaulicht werden. Beide Apparate sind dem „Semeiomelodion“ des Arnim Frich (1874) stark verwandt. Sie bestehen aus einem langen Kasten, welcher an der Wand befestigt werden kann. An seiner Vorderseite zeigt er das Notensystem mit der Notenreihe (vom kleinen a — $\overline{\overline{a}}$). Jeder Notenkopf ist so eingerichtet, dass er auf einen entsprechenden Druck den entsprechenden Ton erklingen lässt. Das Beste an beiden Apparaten sind die Notenklaviaturen, und zwar verdient Meissners Klaviatur wegen der geschickten und einfachen Einordnung der Noten mit Vorzeichen den Vorzug. Dass durch die Notendruckknöpfe die entsprechenden Töne hervorgebracht werden können, erachte ich nur als eine bequeme, wenn auch ziemlich kostspielige Zugabe für solche Kollegen, denen der Schöpfer die Gabe, rein zu intonieren und tonrein Violine zu spielen, versagte, die aber trotzdem Gesangsunterricht erteilen müssen. Meissner bestätigt die Richtigkeit dieser Ansicht sowohl durch eine Bemerkung auf S. 19, Abs. 4, als auch durch die Ausgabe der Notenklaviatar ohne Notensänger.

Zu den methodischen Ausführungen in beiden Broschüren sei bemerkt, dass ein Ausgehen von der Tonleiter bez. dem Tetrachord zu verwerfen ist. Der tonische Dreiklang mit seinen Intervallen bildet nachgewiesenermassen den leichtesten, weil naturgemässen Ausgangspunkt. Die Tonleiter ist das Ziel. Wer die Treffübungen auf Dreiklänge aufbaut, wird Meissners Merktonbilder leicht missen können. Die Darlegungen von Prinz ergehen sich zu viel in Behauptungen ohne Beweis (vgl. S. 4 über: Gehörsingen, S. 9 Abs. 1, S. 15).

Menzel, Max Leopold, Notensingen für Volksschulen und höhere Lehranstalten. Verlag: Schlimper, Meissen 1905. 1 Lehrerheft und 2 Schülerhefte. I. Heft (1.—4. Schulj.) 20 Pf., II. Heft (5.—8. Schulj.) 20 Pf.

Menzel zeigt in Wort (Lehrerheft) und Notenbeispielen (Schülerhefte), wie man auf dem Wege des vereinigten Akkord- und Tonleitersingens leichter,

schneller und sicherer nach Noten singen lehren und lernen kann, als auf irgend eine andere Weise. Seine wohlbegründeten Ausführungen sind knapp gehalten. Menzel macht den meisten modernen methodischen Forderungen (Fichtner, Prof. Kretzschmar, Lohse, Löbmann) in besonnener Weise Konzessionen. Befremdet hat mich das späte Auftreten der G-, F-, D- und B-Durtonleiter und des Molldreiklanges. Sollte es sich nicht auch ermöglichen lassen, den Sprung 4—2 zeitiger in das Übungsmaterial einzureihen? Das Werkchen verdient die Beachtung aller, die mit dem alten Schlendrian im Gesangsunterrichte gebrochen haben oder ernstlich brechen wollen.

Geringswalde. M. Stiehl.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Stöhr, Dr. Adolf, Leitfaden der Logik in psychologisierender Darstellung. Leipzig 1905, Deuticke. Pr. 4 M.

Goldschmidt, Ludwig, Kants „Privatmeinungen“ über das Jenseits und die Kant-Ausgabe der königl. preussischen Akademie der Wissenschaft. Gotha 1905, Thienemann. Pr. 2,40 M.

Friedrich, E., Gehrig, F., Die pädagogischen Klassiker. Band 16, 17, 18: A. H. Niemeyer von Oppermann; J. A. Comenius von Dr. Kerrl; E. Tegner von Schultz. Halle 1904, Schrödel. Pr. 1 M., 1,35 M.

Rohrscheidt, v. K., Preussisches Schularchiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete. 4. Jahrg. 1.—3. Heft. Berlin 1905, Fr. Vahlen. Pr. Jahrg. 5 M.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte. 15. Jahrg. 2. u. 3. Heft. Berlin 1905, Hofmann u. Komp. Pr. 8 M. jährlich.

Meyer, Dr. Arnold, Die Auferstehung Christi. Tübingen 1905, Mohr. Pr. geb. 4 M.

Just, Prof. Dr. Karl, Der abschliessende Katechismusunterricht. 1. u. 2. Teil. Altenburg 1904/05, Pierer. Pr. 0,95 M., 1,35 M.

Falke, Aug. u. Franz, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen; 1. u. 2. Bd. Halle 1904/05, Schrödel. Pr. geb. 2 M., 3,70 M.

Falke, A. u. Förster, Prof. D., Religionsbuch für die ersten drei Schuljahre der evangelischen Volksschulen. Ebenda, 1905. Pr. 60 Pf.

Dieselben, Religionsunterricht für evangelische Schulen. 15. Aufl. Ebenda. Pr. 95 Pf.

Mrugowsky, E., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. 2. Teil. Die Bibelkunde des Neuen Testaments. Ebenda, 1905. Pr. 2,50 M.

Guden, G., Reineckes Bilder aus der Kirchengeschichte. 7. Aufl. Hannover 1905, C. Meyer. Pr. 25 Pf.

Major, G., Neue Wege für den Religions- und Konfirmandenunterricht. Jena 1905, H. Costenoble. Pr. 1,50 M.

Staude, Dr. R., Hauptstücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 15 Pf.

Witzmann, Dr. G., Präparations-Entwürfe zu den Gleichnissen Jesu. Ebenda, 1906. Pr. 1 M.

Thrändorf, Prof. Dr. E., Soziales Christentum. Ein Beiblatt zu jedem kirchengeschichtlichen Lesebuche. Ebenda, 1905. Pr. 25 Pf.

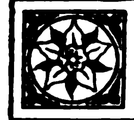
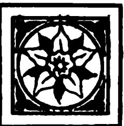
Derselbe, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen. 1. Heft: Die soziale Frage in Prima. Ebenda, 1905. Pr. 1,25 M.

Rosenburg, Hermann, Die Geschichte für Präparandenanstalten. 1. und 2. Teil. Hannover 1905, Carl Meyer. Pr. 1,50 M., 1,60 M.

Müller, Dr. David, Geschichte des deutschen Volkes. 19. verb. Aufl. von Dr. Rud. Lange. Berlin 1905, Franz Vahlen. Pr. geb. 6 M.

Fortsetzung folgt.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

I.

Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts.

Zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis.

Von Dr. **Emil Schmidt**, Stollberg (Erzgebirge).

Schluss.

IV.

Wir sind nunmehr in unserer Untersuchung soweit gekommen, unsere Hauptergebnisse zusammenfassend überblicken zu können. Aus der Natur des Zahlbegriffs und der Einsicht in seine Entwicklung haben wir zunächst, wie schon eingangs behauptet, die Hauptschwierigkeiten alles Rechnens und damit die besonderen Aufgaben des elementaren Rechenunterrichts überhaupt erkannt. Diese Schwierigkeiten liegen vor allem in der Erfassung der einzelnen untereinande rwechselseitig abhängigen Zahlbegriffe, welche, als eine Kette von lauter reinen Beziehungsbegriffen, das Kind in die Notwendigkeit versetzen, zur Erfassung jedes einzelnen Begriffs immer wieder die ganze Reihe des in ihm enthaltenen, ihn selbst bedingenden Zahlbegriffs augenblicklich zu überschauen. Die Schwierigkeit ihrer Reproduktion wird dadurch erhöht, dass ihre Vergegenwärtigung anfangs ausserdem überhaupt nur, gemäss der Entwicklung aller unserer Begriffe, in Anlehnung an bestimmte sinnliche Einzelvorstellungen möglich ist, deren Verständnis gleichzeitig aber immer wieder das augenblickliche Überschauen der entsprechenden Begriffsreihe zur unbedingten Voraussetzung hat. Als wesentlichste Voraussetzung für den Unterricht erkannten wir darum die einheitliche Zugrundelegung eines Anschauungsmittels mit repräsentativer Geltung, als Mittel zur Erleichterung und Unterstützung bei der Erfassung der Zahlbegriffe die auf der Stufe der Assoziation vorzunehmende Zusammenstellung der Aufgabe zu Reihen,

d. h. die Aufeinanderfolge der Aufgaben in der Reihe selbst, durch welche dem Kinde aber nicht allein der Zahlbegriff zugeführt, sondern mit Hilfe der dadurch eintretenden Beschleunigung zugleich auch die allmähliche Loslösung des Zahlbegriffs von der sinnlichen Anschauungsgrundlage, gleichzeitig also noch eine zweite wesentliche Erleichterung herbeigeführt wird. Aus der Natur der Zahlbegriffe und Rechenurteile leiteten wir ferner die Notwendigkeit ihrer Verallgemeinerung und Übertragung auf die verschiedenen Gebiete ab — behufs Abstraktion und Entwicklung des rein repräsentativen Charakters ihrer sinnlichen Grundlage sowohl, wie auch der Bedeutung und des Charakters der Operationssymbole. Wir fanden dann, dass alles Rechnen durchaus auf kombinierten Zählvorgängen beruht, dass das Zählen selbst als die Grundoperation des Rechnens anzusehen ist, dass aber, nach der unerlässlichen Erfassung der Einzelerkenntnisse, sich fast von selbst oder auf Grund unterrichtlicher Wirkung auch mittelbare Auflösungsweisen durch logische Schlüsse, zum Teil auf Grund mannigfacher Begriffszerlegungen oder auch auf Grund erkannter einfacher axiomatischer Wahrheiten, zur Erleichterung der für viele Aufgaben umständlicheren und anstrengenden Rechenarbeit einstellen und benutzt werden.

Bezüglich des Unterrichts hat sich für uns aus der Kenntnis jeder Einzelschwierigkeit und der Mittel zu ihrer Behebung die Möglichkeit ergeben, in geradezu vollkommenster, idealer lückenloser methodischer Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten und damit zu einem Ziele zu kommen, dem auch Pestalozzi, mit dem wir uns im Laufe unserer Untersuchung öfters berührten und hinsichtlich der theoretischen wie der praktischen Fragen in grosser Übereinstimmung befanden, auf dem vorliegenden wie auf allen anderen Unterrichtsgebieten bekanntlich zustrebte. Selbst bis zur vollkommensten und geläufigsten Fertigkeit — das bleibt hier nur noch hinzuzufügen — d. h. bis zur vollkommenen Unabhängigkeit von jedweder Unterstützung bei der Reproduktion der Zahlbegriffe würde sich diese lückenlose Stufenfolge — nötigenfalls — durchführen lassen: es ist wohl selbstverständlich, dass das Abweichen von der Reihe und der Wechsel des Frageziels innerhalb der Reihe die nächsten, der Übergang von der einen zur andern Reihe, derart, dass die einzelnen Aufgabenglieder in verschiedener Weise wechseln oder beibehalten werden (5 + 2, 5 + 4, 3 + 4, 1 + 4, 1 + 6), die Verbindung mehrerer verschiedener Aufgaben in der Weise, dass das Ergebnis der ersten zur Bildung (als Anfangsglied) der zweiten dient, oder noch in der Weise, dass bald die schliessende, bald die rechnende Lösung nahegelegt wird (8 — 1, 8 — 7, 8 — 3, 4 — 3), schliesslich auch Wechsel der Operation unter Beibehaltung oder teilweisem Wechsel der Begriffe, endlich Verbindung mehrerer Aufgaben von gleicher oder verschiedener Art die gegebenen einfachsten Mittel zur schrittweisen

Steigerung der Schwierigkeiten und Anforderungen und damit zur Innehaltung oder Aufstellung etwa nötiger lückenloser Stufenfolgen sind und schliesslich, aber vollkommen allmählich, zu blitzartiger Gewandtheit und Schlagfertigkeit selbst bei den Schwächsten führen können.

So hat sich uns aus unsern vollkommen unbefangen und vorurteilslos angestellten Untersuchungen ganz von selbst das Bild einer Methode ergeben, die, wie nunmehr festgestellt werden muss, in ihren Grundzügen, ungesucht und ungewollt, auf das überraschendste mit den Ideen und der Methode Pestalozzis übereinstimmt, wobei nur der Unterschied zu berücksichtigen ist, dass Pestalozzi und seine Mitarbeiter, später in ihren Elementarbüchern wenigstens, ihre Grundsätze auf einem andern Gebiete, lediglich innerhalb der — geometrischen — „Zahlenverhältnisse" ausführlich zur Durchführung und Geltung zu bringen suchten. Walsemann, dessen gründliche Untersuchung der Rechenmethode Pestalozzis bereits eingangs genannt wurde, stellt am Schlusse derselben folgende (auf unsern Stoff bezügliche) Punkte als die „wichtigsten Punkte der Rechenmethodik Pestalozzis" hin: „Abstraktion der Zahlbegriffe aus Materien der Naturanschauung, Rechnen mit „Realitäten" als Mittel zur Verdeutlichung der Zahlbegriffe, Zurückführung der Zahlbegriffe in die Materien der Kunstmittel (Einheitentabelle)" — womit natürlich nichts anderes als die auch von uns als notwendig erkannte Zugrundelegung eines möglichst einfachen Anschauungsmittels von repräsentativer Geltung gemeint ist —, „Bearbeitung der Zahleninhalte (bis 100) auf sinnlichem Hintergrunde (der Einheitentabelle), vollendete Schulung in den Elementen, Voranstellung des Addierens und logische Aufeinanderfolge der Operationen, Reihenbildung und organisches Ineinandergreifen der Reihen, Lösung von Aufgaben im Anschluss an die erledigten Übungsreihen" — eine Zusammenfassung, die direkt auch die wesentlichen Punkte unserer Untersuchung, und zwar ohne weiteres in ihrer Vollständigkeit enthält, die geradezu also auch als Zusammenstellung der aus unserer Untersuchung sich ergebenden praktischen Massnahmen gelten kann! Walsemann selbst „stand", wie er in der Schlussbetrachtung seines Werkes[1]) ausdrücklich zugibt, „dem Fortschritt in lückenlosen Reihen nach einiger Beschäftigung mit der Materie ablehnend gegenüber", er hat tatsächlich auch diesen Punkt in Pestalozzis Methode seinem Wesen und seiner Bedeutung nach nicht genügend gewürdigt. Unsere Untersuchung hat es aber gerade gezeigt, mit welch tiefem Blick Pestalozzi auch diese Seite seiner Methode erfasst hatte und in welch tiefem Sinn er die Bedeutung und den Wert der Reihenbildung verstanden wissen wollte. Trotz seiner zunächst ablehnenden Haltung hat auch Walsemann bei seiner historischen Untersuchung der

[1]) A. a. O. p. 204.

Pestalozzischen Methode nicht verkennen können und selbst ausgesprochen, dass die (von Pestalozzi selbst! auf dem Neuhof) gebildeten Zahlreihen durch die ihnen innewohnende logische Notwendigkeit Pestalozzi wohl überhaupt zuerst auf die Idee gebracht haben, dass mit solchen Reihen objektiv diejenige Unterrichtsfolge gefunden sei, welche subjektiv als der Entwicklung des kindlichen Geistes völlig konform gelten könne.[1]) Jedenfalls liegt, so fährt W. an jener Stelle fort, „in den teils mitgeteilten, teils nur angedeuteten Reihen ein erster Ausfluss des Pestalozzischen Bemühens, die absolut richtige Ordnung der psychischen Beeinflussung zu finden, vor." Daraus erkläre sich denn auch die sorgfältige Innehaltung aller Stufen der gefundenen Ordnung!, die Lückenlosigkeit des Fortschritts innerhalb derselben. „Die Reihen sowohl, als auch der lückenlose Fortschritt sind," so heisst es weiter in Walsemanns eigentlich skeptisch gemeinten! Worten, „nach Pestalozzis Überzeugung das Radikalmittel, den Unterricht, wie er sich später ausdrückt, zu „psychologisieren". Wahrlich, dies Wort hat, so müssen auch wir nach all dem Voraufgegangenen bekennen, den Nagel auf den Kopf getroffen — vollkommener wahrlich konnte diese Darstellung gar nicht mit unseren Ergebnissen, vollkommener wahrlich auch nicht unser in den voraufgegangenen Untersuchungen ausgedrücktes Bemühen mit dem Pestalozzis übereinstimmen! Wir haben, so können wir nunmehr ruhig sagen, in den vorliegenden, vollkommen vorurteilslos und absichtslos unternommenen und objektiv durchgeführten Untersuchungen tatsächlich nichts anderes getan, als das „Geheimnis" der Pestalozzischen Methode, das so lange so vielen wirklich ein „Geheimnis" war, seinem eigentlichen, aber vielfach eben noch kaum erkannten und verstandenen wahren Wesen nach ergründet und — mit den modernen Ergebnissen der Psychologie und Logik tiefer begründet.

Das Prinzip der Anschauung und des lückenlosen Fortschritts, durch Reihenbildung und Verbindung, „Ineinandergreifen" der Reihen, waren die Grundpfeiler des Pestalozzischen Rechenunterrichts — darüber ist kein Zweifel. Doch müssen wir nunmehr sofort auch die wesentliche und überaus wichtige Abweichung feststellen, in welcher wir Pestalozzi verlassen und über ihn hinausschreiten müssen, und den sehr bedeutenden Unterschied herausheben, mit welchem zusammen die Ergebnisse vorstehender Untersuchungen — durchaus in Abweichung von Pestalozzis Auffassung — erst ihren richtigen Sinn erhalten und aufgefasst werden müssen.

Wohl war es Pestalozzis, ebenso wie dieser Untersuchungen besonderes Bemühen, den Fortschritt des Unterrichts in genaue Parallele mit der Entwicklung des kindlichen Geistes zu bringen.

---

[1]) A. a. O. p. 21.

Dass aber diese Entwicklung bei den einzelnen Individuen wiederum verschieden ist, dass das eine Kind, um mit Diesterweg zu reden, dabei Riesenschritte macht, das andere aber mit Zwergenbeinen geht, dass auch sonst bei dieser Entwicklung besondere, von vornherein nicht berechenbare Faktoren mitwirken, dass jeder psychische Organismus, eben als Organismus, schliesslich auch, wenn auch wieder in verschiedenem Masse, die Kraft stiller Selbstentfaltung besitzt, auf die der Lehrer nur anregend und Richtung gebend wirken muss, dass darum aber auch die Stufenfolge des Unterrichts, um eben in Parallele mit der wirklichen geistigen Entwicklung zu bleiben, eine von Fall zu Fall wechselnde, individualisierende, immer wieder verschiedene sein muss, — damit hatten Pestalozzi und seine Mitarbeiter überhaupt nicht gerechnet. Konsequentestes, sorgfältigstes und gewissenhaftestes, starres Festhalten an der einmal gefundenen und in „Elementarbüchern“ festgelegten lückenlosen Stufenfolge, vollkommenste Lückenlosigkeit ein für allemal — das war, wie dies ja auch Walsemann hervorhebt und aus der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ deutlich genug ersichtlich ist, ihre ureigenste Absicht und ihr besonderes Bestreben. Der Unterricht sollte in diesem Sinne tatsächlich, nach dem Ausdruck des französischen Erziehungsrates Glayre, „mechanisiert“ werden, und dieser einzige Umstand, dieser einzige, sicherlich nur im Eifer der Begeisterung begangene Fehler ist es gewesen, der die sonst so tief begründeten und vollstberechtigten Bestrebungen und Ideen Pestalozzis vielfach in Misskredit, ja wohl gar in Verruf gebracht hat, weshalb auch heute noch oberflächlichste Beurteiler über Pestalozzis Rechenunterricht sich absprechende Urteile erlauben zu können meinen. „Das Prinzip der Lückenlosigkeit ist es ja,“ so liess sich im Jahre 1884 Knilling in seiner „Reform des Rechenunterrichts“ [1]) vernehmen, „welches in seiner pedantischen Anwendung und Befolgung zu jener masslosen Ausdehnung der Übungen, zu jenen tausenden und tausenden von Sätzen und wunderlichen Zahlenformeln führte, welche die Pestalozzische Methodik (!) für alle Zeiten als eine groteske Missgeburt, als eine Ungeheuerlichkeit, ein Zerrbild, eine Monstrosität erscheinen lassen!“ — Ein Knabe, dessen geistige Entwicklung sicherlich auch mit dem lückenlosen Fortschritt der „Zahlenverhältnisse“ nicht ganz im Einklang gestanden haben mag, hatte den hinteren Buchdeckel des 3. Heftes seiner „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ mit den Worten geziert: „Gottlob, nun ist es aus. Ich lerne es ungern.“ — Gerade das Allerwichtigste, Wertvollste und — Schwierigste, das Individuelle der Methode, lässt sich nicht in ausnahmslos gültige Regeln und Formen pressen. Die auf Grund der allgemeinen psychischen Tatsachen und Ent-

---

[1]) E. Knilling, Reform des Rechenunterrichts in den Volksschulen, I. Abteilung. 1884, p. 69.

wicklungsverhältnisse in dem Stoffe, in diesem Falle im wahrsten Sinne des Wortes mit „mathematischer" Genauigkeit leicht zu konstruierende lückenlose Stufenfolge den gegebenen besonderen Verhältnissen anzupassen, die zunächst objektiv gegebene Lückenlosigkeit in eine subjektive, speziell für die Schüler oder Klasse erforderliche zu verwandeln, mit sicherem Instinkte das richtige Tempo im Verweilen und Fortschreiten, die richtige Grösse der Schritte zu treffen, auch die sonstigen individuellen Bedürfnisse einzelner Schüler wieder herauszufühlen, das ist Aufgabe und — höchste Kunst des mit feinerem psychologischen Verständnis ausgestatteten Lehrers. Wenn Pestalozzi und seine Mitarbeiter meinten, dass die Lückenlosigkeit der Stufenfolge namentlich im Massenunterricht in jedem Falle eine möglichst weitgehende sein muss, so kann man ihnen darin sicherlich auch nicht so ganz Unrecht geben — im Interesse der schwächeren Kinder eine derart möglichst weitgehende lückenlose Stufenfolge durchzuführen, zugleich aber auch, durch Heranziehung des höchstmöglichen Grades der Selbsttätigkeit der Kinder, das Mass der Anforderungen auch für die Begabteren und rascher Fortschreitenden auf die Höhe zu bringen, welche ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Bedürfnissen entspricht, durch reichste Abwechslung und die verschiedensten Kunstgriffe und Mittel auch von den Begabteren alle Ermüdung oder Langeweile fernzuhalten, ist weiterhin noch eine besondere Aufgabe des Unterrichtenden und ein weiterer wichtiger und besonderer Teil seiner schweren Kunst. Nur in diesem Sinne aber dürfen die vorstehenden Ausführungen verstanden und aufgefasst werden. Schon Diesterweg hat Pestalozzis Irrtum bezüglich seiner Auffassung der Lückenlosigkeit klar erkannt und in seinem „Wegweiser" den Begriff derselben darum sehr richtig folgendermassen gefasst: „Derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbsttätigkeit zu ersteigen, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muss, damit der Gesamtzweck des Unterrichts: Entwicklung der Selbsttätigkeit und vollständige Kenntnis der Sache, erreicht wird." Der Unterricht kann also nicht, wie sich aus dem allen ergibt, „mechanisiert" werden, wohl aber müssen wir darnach streben, ihn sowohl hinsichtlich der allgemeinen wie der besonderen psychischen Bedingungen mehr und mehr, nach Pestalozzis eigenstem Ausdruck, zu „psychologisieren". —

Die Arbeit des Rechnens ist schwerer als man denkt! Sollen die vielbeklagten Schäden und Mängel des Rechenunterrichts geheilt und bessere, tüchtige Erfolge — à la Pestalozzi! — erzielt werden, so müssen wir vor allem das, was wir von ihm „ererbt" haben, „erwerben", um es zu besitzen, zuerst zu ihm, dem Oftverkannten, zurückkehren und dann erst über ihn hinausschreiten.

V.

Um die Grundprobleme des elementaren Rechenunterrichts aufzufinden, sind wir bisher den Anfängen der geistigen Entwicklung alles „Rechnens“ nachgegangen und haben uns, im Geiste, in einen Zustand des Kindes versetzt, der uns keinerlei Voraussetzung weiter zu machen gestattete. Wir sind dadurch in unseren Untersuchungen zunächst, was den seitens des Kindes zu erwerbenden Rechenstoff betrifft, über das Zahlengebiet der Grundzahlen und die ersten grundlegenden Rechenergebnisse kaum hinausgekommen. Die hierbei gefundenen allgemeinen Wahrheiten und Erkenntnisse sind nun auf die Erwerbung neuer Zahlbegriffe und die Einführung in neue „Zahlenräume“ zu übertragen und anzuwenden, wobei seitens des Kindes jetzt aber auch gewisse Voraussetzungen (so das Bewusstsein der Allgemeingültigkeit der Zahlbegriffe, Operationen und Rechenerkenntnisse, Fertigkeit im Operieren mit den Grundzahlen etc.) als erfüllt zu betrachten sind. Gleichzeitig treten aber auch mit dem Übergang in höhere Zahlenräume neue Erscheinungen und Verhältnisse auf, welche zugleich wieder neue Anforderungen für den kindlichen Geist bedeuten und im folgenden wenigstens kurz noch zu erörtern sind.

Unser Zahlensystem bedient sich zur Beherrschung und Bezeichnung beliebiger Mengen der (fortschreitenden) Gruppenbildung — 10 Einheiten oder kleinere Gruppen werden zur Einheit höherer Ordnung zusammengeschlossen. Dadurch entstehen zusammengesetzte Zahlbegriffe, welche durch Zusammenfügung zweier oder mehrerer Einzelbegriffe ungleicher Art (oder „Ordnung“) neue Mengenbegriffe bilden. Und hierin liegt die für die weitere psychologische Begründung und Gestaltung des Unterrichts massgebende und überaus bedeutsame neue Erscheinung, welche uns und dem über die Grundzahlen hinausschreitenden Kinde entgegentritt und von ihm wiederum neuen Kraftaufwand und eine erneute Steigerung seiner geistigen Leistungsfähigkeit fordert.

Zusammengesetzte Zahlbegriffe kennt das im Rechnen bis „zehn“ vorgeschrittene Kind noch nicht. Die Zahlbegriffe, mit denen sein Verstand es bis jetzt zu tun hatte, bezeichneten Mengen, welche nicht weiter gruppiert, sondern nur aus Einheiten völlig gleicher Art zusammengesetzt zu denken waren. Auch die Zahlen 11, 12, 13 und die folgenden, deren Namen und Sinn es längst schon aus der Erfahrung kennt, sind ihm zunächst nichts anderes als einfache Zahlbegriffe, wie 8, 9, 10 und können ihm gar nichts anderes sein — mit Leichtigkeit und vollster „Unbefangenheit“ rechnet es von beliebigen niederen Zahlen aus bis 11, 12, 13, ganz so wie von 5 bis zur 9 oder 10. Die so häufig beliebte Lösung dieser Aufgaben durch begriffliche Zerlegung mit vorausgehender Füllung der Zehn

würde es nicht begreifen. Das Gefühl der Überschreitung einer begrifflich scharf geschiedenen Gruppe (und damit vielleicht auch einer grösseren Schwierigkeit dieser Aufgaben) kann es nicht geben; denn es weiss nichts von „Zehnern" und „Einern", besitzt eben keine zusammengesetzten Zahlbegriffe. Warum man — meist — gerade bloss bis 10 und nicht auch weiter rechnet, versteht es, begreift es nicht, und auch um so schwerer, als ja die ersten dabei neuauftretenden und dem Kinde längst bekannten Zahlbezeichnungen, die Namen „elf", „zwölf", selbst auch keine Spur einer Zusammensetzung an sich tragen, äusserlich also auch nicht die geringste Abweichung oder sichtbare Andeutung einer Veränderung in dem Prinzip der Zahlbezeichnung erkennen lassen; selbst die Aussprache der Worte „dreizen", „virzen" statt dreizehn, vierzehn vermag ja das Aufkommen eines Bewusstseins von der Bedeutung dieser Namen zu hindern und verrät gleichzeitig den Mangel desselben. Auch in der Wortbildung der Sprache tritt der Charakter der Zusammengesetztheit der Zahlworte und damit der Zahlbegriff erst allmählich deutlicher auf: die Worte „elf" und „zwölf" sind Wort- und damit auch Begriffsverschmelzungen, von „dreizehn" ab sind die Bestandteile noch eng und unmittelbar verbunden (siehe „sech-" und „siebzehn"), und erst von „einundzwanzig" ab lässt die Sprache durch das hier zuerst dazwischentretende „bindende", in Wirklichkeit aber trennende „Und" die Zweiteiligkeit und Zusammengesetztheit des Zahlwortes und Zahlbegriffes deutlich hervortreten.

Feinere Unterrichtspsychologen lassen das Kind darum auch zunächst in seiner naiven Weise weiterrechnen und den „Zehner" gelegentlich oder überhaupt ruhig überschreiten. Pestalozzi und seine Schüler liessen ein anderes Verfahren überhaupt nicht zu — die Kinder hatten alle Aufgaben ohne Rücksicht auf die Zehnerordnung zu lösen und einzuprägen, „da wir," wie Pestalozzis Schüler Kawerau sagt, „ja ebensogut eine Zwölfer- oder Elferordnung uns denken können und haben würden, wenn wir statt 10 elf oder zwölf Finger hätten."[1])

Der Aufbau des Zahlensystems erleichtert bekanntlich aber nicht nur die klare Auffassung und geistige Beherrschung der Mengen, sondern auch das Rechnen selbst in bedeutendem Masse, und wir müssen es daher — im Gegensatz zu Pestalozzi, der in der Benutzung der in der Gesetzmässigkeit des Zahlensystems liegenden Vorteile notwendigerweise gedanken- und begriffsloses, d. h. rein mechanisches Rechnen erblicken zu müssen glaubte — geradezu als unsere Aufgabe betrachten, dem Kinde die Einfachheit und

[1]) Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. 2. Aufl. Liegnitz 1821. 1. Bändchen.

Gesetzmässigkeit im Aufbau des Zahlensystems zum Bewusstsein zu bringen und es dadurch, ohne dass es dabei gedanken- und begriffslosem, rein mechanischem Rechnen verfällt, zu gewandter Handhabung und Benutzung der darin gebotenen Vorteile und Erleichterungen zu führen.

Die Bildung zusammengesetzter Zahlbegriffe hat zunächst die Erfassung der reinen *Gruppen*begriffe, der Zehnergruppen, die natürlich wieder nur aus der Anschauung — an der russischen Rechenmaschine — erfolgen kann, zur Voraussetzung. Nur aus der Anschauung können sich naturgemäss auch die einzelnen Operationsergebnisse in reinen Zehnern ergeben. Die soeben gekennzeichnete Aufgabe des Rechenunterrichts erfordert ausserdem aber, dass *nach* der klaren Erfassung derselben aus der Anschauung auch ihre Ähnlichkeit mit den erforderlichen Parallelergebnissen der einfachen Grundzahlen dem Kinde bemerkbar wird, beide auf Grund ihrer Ähnlichkeit in assoziative Verbindung treten ($6 + 3 = 9$, $60 + 30 = 90$), wobei das Kind ohne weiteres (ein Ergebnis des „Systems" im eigentlichsten Sinne!) ganz von selbst sich der *ersten* grundlegenden grossen Vereinfachung und des ersten „Zahlengesetzes" bewusst wird und auch bezüglich der eigentlichen Rechenarbeit zu dem Bewusstsein und zu der Einsicht kommt, dass nicht bloss die Reihenfolge der Grundzahlen, sondern auch die einzelnen Rechenergebnisse derselben in den Zehnergruppen in strengster Weise sich wiederholen. Wir erkannten bereits früher, dass dieser allein richtige, psychologisch naturgemässe Gang, von der „Klarheit der Einzelerkenntnis" in der *Anschauung* zur (*nachfolgenden!*) Assoziierung und Parallelisierung des Ähnlichen die besonders von Pestalozzi so sehr — und mit Recht — gefürchtete Gefahr gedanken- und begriffsloser Arbeit sicher ausschliesst, aber allerdings auch *allein* auszuschliessen vermag.

Nach erlangter Herrschaft über die reinen Zehnergruppen ersteht dem Kinde durch einfaches, rechnendes Weiterzählen in Einheiten wiederum eine neue Erkenntnis: die Reihe der Grundzahlen wiederholt sich auch *innerhalb* der Gruppen, durch Zufügen von Einheiten zur Zehnergruppe — *zusammengesetzte* Zahlbegriffe entstehen. — Beides, die Wiederholung der Grundzahlenreihe in der Reihe der Zehner sowohl, wie in den Einern innerhalb der Zehner, muss, einzeln für sich, klar erkannt sein, wenn das Kind mit Bewusstsein zählen und rechnen soll.

Auch hier, bei der Bildung der Zehner- und zusammengesetzten Begriffe, sind Begriffsbildung und Rechnen als verschiedene psychische Vorgänge und Tätigkeiten, namentlich für schwache Kinder zu scheiden und gesondert zu berücksichtigen. — Aufgaben, wie $20 + 6$, $26 - 6$, $6 + 20$, $26 - 20$, können aus dem Begriff „sechsundzwanzig", der eben in seiner Zusammengesetztheit aus Zehnern und Einern ja ein neues wesentliches Merkmal erhalten hat, ausser

auf dem Wege wirklichen Rechnens, wiederum auch durch Begriffsanalyse, durch logische Deduktion aus dem Begriffsinhalte, gelöst werden.

Das sofortige Verständnis, die Erfassung jedes zusammengesetzten (zweigliedrigen) Zahlbegriffs erfordert selbstverständlich nun auch das sofortige und gleichzeitige Bewusstwerden zweier einfacher Begriffe verschiedener Art — das Kind muss also sofort und nahezu gleichzeitig zwei Begriffsreihen überblicken und im Bewusstsein halten, und nicht bloss dies, sondern es muss dieselben vor allem gleichzeitig auch zusammendenken und klar auseinanderhalten, beide Teilbegriffe in ihren verschiedenen Begriffsordnungen oder -Reihen also auch klar und sicher unterscheiden! Anfangs häufig auftretende Verwechselungen und Unklarheiten, am meisten natürlich bei Begriffen mit gleichen, aber verschiedenen Reihen angehörigen Zahlbegriffen (87 und 78), der für die Erfassung der Begriffe nötige Zeitaufwand zur Besinnung, sowie so mannigfache (auf die mangelhafte Erfassung der Zahlbegriffe zurückzuführende) Irrungen beim Rechnen zeigen, welche bedeutende geistige Anstrengung in der Erfassung zusammengesetzter Zahlbegriffe zunächst von dem kindlichen Geiste gefordert wird. Die rasche Erfassung der Zahlbegriffe bildet also auch in den höheren Zahlengebieten zunächst wieder die Hauptschwierigkeit für das Rechnen und absorbiert beim Rechnen allein schon einen guten Teil der geistigen Kräfte des Kindes.

Das Hauptmittel zur Innehaltung einer vollkommen lückenlosen Stufenfolge in der Steigerung der Ansprüche an das Kind hatten wir ja auch bereits in dem allmählichen Wechsel der in die Aufgabe aufzunehmenden neuen Zahlbegriffe, beziehentlich, wie wir jetzt noch sagen müssen, der neuen Begriffsbestandteile gefunden. Für Aufgaben, welche nur einen zusammengesetzten Zahlbegriff enthalten, sind Beibehaltung desselben unter blosser Änderung des zweiten einfachen Begriffes der Aufgabe, Wechsel nur des einen oder andern Bestandteils zunächst unter Beibehaltung, dann unter Änderung des einfachen Begriffs

$$\begin{pmatrix} 61, 63, 65 + 4, & \vert & 61 + 3,\ 64 + 5,\ 62 + 7 \\ 42, 62, 82 + 4, & \vert & 31 + 4,\ 51 + 6,\ 71 + 4 \end{pmatrix},$$

Benutzung des Ergebnisses zum Anfangsgliede der neuen Aufgabe, Wechsel der zusammengesetzten Begriffe unter Beibehaltung des einfachen (43, 25, 53 + 4), vielfache Mischung dieser Fälle und schliesslich Verbindung mehrerer Aufgaben u. ä. die leicht ersichtlichen, naheliegenden Mittel zur allmählichen Erhöhung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben.

Bei Aufgaben mit dreigliedrigen Zahlbegriffen kann der Schwierigkeitsgrad, was in diesem Zusammenhange, im Hinblick

auf abweichende Gepflogenheiten in Rechenwerken, gleich mit hinzugefügt sei, nach Erledigung des zweigliedrigen Zahlenraums und der dadurch bereits herbeigeführten Weiterentwicklung der geistigen Fassungskraft, kaum noch mehr in auffälligerer Weise von der besonderen Art der rechnend zu verbindenden Teilbegriffe, wohl aber von der Anzahl derselben abhängig sein. Rechnende Verbindung a) reiner Hunderte, b) zweigliedriger Begriffe (Hunderte und Einer oder Zehner) und c) dreigliedriger Begriffe 1. mit einfachen Begriffen (reinen Hunderten, Zehnern oder Einern), 2. mit zweigliedrigen (120, 35, 106) und 3. mit dreigliedrigen Begriffen können hier nur die psychologischen Schwierigkeitsstufen sein, wobei die Überschreitung der Begriffsordnungen, insbesondere der neuauftretenden Hunderter, als besonders zu beachtende Schwierigkeit für sich, freilich noch nicht mit berücksichtigt ist. —

Ganz von selbst führt diese methodische Unterstützung des kindlichen Geistes bei der Erfassung der Zahlbegriffe und Aufgabenfolgen, die mehr oder minder vollkommene „Lückenlosigkeit" in der Stufenfolge, namentlich bei starker Heranziehung der Selbsttätigkeit der Kinder, wieder, wie sich sofort ergibt und ja auch früher schon zeigte, zu mehr oder weniger reihenähnlichen Aufgabenfolgen, ev. auch wirklich zur Entstehung oder Bildung vollständiger Reihen, die, nach den verschiedensten „Richtungen" hin, innerhalb der Zehnergruppen oder durch die Zehner hindurchlaufend, allerdings ja eine strikte, allseitige und vollständige Durchführung vielleicht nur selten noch erfordern werden. Auch hier, in höheren Zahlengebieten, haben dieselben, wie nun zu zeigen ist, wieder, um mit Pestalozzi zu reden, eine „tiefe", und zwar auch wieder eine doppelte „Wirkung auf den Geist" und einen doppelten Nutzen für das Rechnen: Will das Kind die Aufgabe 36 — 4 selbständig lösen, so bleibt ihm zunächst nichts anderes übrig, als schrittweise (wegen der dabei stets im Auge zu behaltenden zusammengesetzten Zahlbegriffe natürlich mit einiger Mühe) in Einheiten rückwärts zu schreiten, rechnend über 35, 34, 33 bis 32 zu zählen. In jedem Falle hält es dabei auch die „30" im Bewusstsein fest und muss sich bei jedem einzelnen Schritte durch die Einer von 6 bis 2 herab diese mit der „30" verbunden denken — ein anderes Verfahren hat zunächst keinen Sinn für das Kind und müsste völliger Verständnislosigkeit begegnen. Dadurch nun, dass sich bei der für die Anfangsstufen geforderten Aufgabenfolge (und ev. erfolgenden vollständigen Reihenbildung) zunächst immer nur ein, und zwar zunächst auch immer derselbe Begriffsbestandteil ändert und der zweite, unveränderte, auch in der Lösung unverändert bleibt, dass ferner die Einzelergebnisse innerhalb der zusammengesetzten Zahlbegriffe dann auch mit den Ergebnissen der einfachen Grundzahlenbegriffe verglichen, in Parallele gesetzt werden, lernt das Kind ein Doppeltes: Es merkt, dass es von

diesem zweiten Bestandteil während des Rechnens überhaupt absehen, ihn einstweilen „vergessen“ kann, dass es nicht nötig ist, sich dieses Bestandteils während des Rechnens bewusst zu bleiben. Wie früher auf die repräsentative sinnliche Zahlvorstellung, so lernt es jetzt durch dasselbe Mittel, die reihenartige Aufgabenfolge, auf das „Mitschleppen“ des einen Begriffsbestandteils während des Rechnens verzichten und — eine wesentliche Erleichterung der Rechenarbeit ist die Folge. Dadurch aber, dass sich bei diesen Aufgabenfolgen in und mit jedem Zehner immer wieder die gleichen Verhältnisse wiederholen, die Ergebnisse immer wieder ähnlich bleiben, die innerhalb des einen Zehners, ja sogar die innerhalb der einfachen Grundzahlen erworbene Fertigkeit sich sofort wieder auf jeden beliebigen andern Zehner übertragen lässt, lernt das Kind noch ein Zweites: es merkt, dass die gesetzmässige Bauart des Zahlensystems auch weiterhin noch für das Rechnen selbst, für das Auffinden der Ergebnisse, grosse Vereinfachungen, Erleichterungen und Vorteile zur Folge hat, dass das Rechnen sich eigentlich mittelst eines ganz einfachen (im Zahlensystem begründeten!) Mechanismus vollzieht, dessen Kenntnis, Beherrschung und Anwendung schliesslich zu vollkommenster Fertigkeit und Gewandtheit führt. Sein Rechnen wird „mechanisch“, nicht in dem üblen Sinne, dass es gedankenlos, d. h. ohne Verständnis und Begriffe rechnet, sondern in dem durchaus berechtigten Sinne, dass es die in dem gesetzmässigen Aufbau des Zahlensystems liegenden Vorteile und Vereinfachungen mit vollkommener Gewandtheit und Sicherheit zu benutzen und anzuwenden versteht — eine Aufgabe, die wir dem Rechenunterricht ja auch ganz besonders gestellt hatten. — Ist das Kind dieser Erleichterungen inne geworden, so ist ihm gleichzeitig damit auch das Zahlensystem in seiner Einfachheit immer durchsichtiger und klarer geworden. Es vermag die grosse Menge der Zahlbegriffe, welche bei ihrem ersten Entgegentreten seinen kleinen Geist vielleicht fast zu erdrücken schien, leicht zu überschauen und zu beherrschen, rasch zu erfassen und anzuwenden. Das Mittel aber zur Erreichung dieser Ziele, der leichten Beherrschung der Zahlbegriffe sowohl wie der vollkommenen Beherrschung und Mechanisierung der Rechenarbeit, ist wieder die durch den lückenlosen Fortschritt von selbst sich ergebende reihenmässige Aufgabenfolge. Sie befreit den Geist von der zunächst nicht zu umgehenden und grosse geistige Anstrengung verursachenden Notwendigkeit, beim Rechnen sich sämtlicher Teile der zusammengesetzten Zahlbegriffe gleichzeitig und gleichmässig klar bewusst zu sein; sie bringt den allem Rechnen zu Grunde liegenden, in dem Aufbau des Zahlensystems begründeten einfachen Mechanismus zum Bewusstsein und Verständnis und führt so immer mehr sowohl zur geläufigen Beherrschung des Rechnens wie der grossen Menge der Zahlbegriffe.

Bei der Überschreitung der Zehner pflegt man gegenwärtig von dem für alles Rechnen sonst allein natürlichen einfachen Lösungsverfahren, dem schrittweisen, rechnend-zählenden Fortschreiten in Einheiten, abzugehen und auch hier dem „Zerlegungsverfahren“ mit zunächst erfolgender Ergänzung oder Darstellung der reinen Zehner mehr und mehr den Vorzug zu geben. Es ist darum nötig, auch bezüglich dieser Frage die psychologischen Verhältnisse noch besonders klarzustellen. Dass das naive Kind ganz unbefangen und ohne jede Schwierigkeit über den Zehner hinausrechnet, wurde bereits erwähnt, und dass alle Ergebnisse der Zehnerüberschreitung auf diese einfach zählende Weise, ohne besondere Beachtung einer begrifflichen Zehnergrenze überhaupt, leicht und einfach gefunden und erlernt werden können, haben die älteren Methodiker, voran Pestalozzi und seine Schüler,[1]) deutlich gezeigt. Dabei müssen selbstverständlich von jeder Grund- und Einerzahl aus die einzelnen Überschreitungsergebnisse besonders gefunden und erworben werden — die Zahl der auf diese Weise neu und sicher zu erlernenden Rechenergebnisse ist daher nicht gering. Unsicher gewordene Ergebnisse werden dabei, wie in jedem andern Falle, von dem nächstbenachbarten, sicher erkannten Ergebnisse aus abgeleitet ($26 + 9$? $26 + 8 = 34$ oder $26 + 10 = 36$, also $26 + 9 = 35$) und durch Umkehrung des Frageziels ($26 + ? = 24$, 21, 25), wie schon früher erwähnt, auch hier die scharf zu unterscheidenden Grössen der verwandten Ergebnisse noch besonders in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt und verglichen. Der Nachweis für die Richtigkeit des Ergebnisses oder eine vollkommene Nachprüfung desselben im Falle von Unsicherheit ist freilich hierbei ein für allemal überaus schwierig und mit besonders grossen Umständen verknüpft — es müssten eben, genau genommen, dann sämtliche Einheitsschritte bis zur Erreichung des verlangten Ergebnisses nochmals vollständig durchlaufen werden; eine vereinfachte Vorrechnung aber, durch Schluss von einem beliebigen Nachbarergebnisse aus, kann immer nur für das betreffende Kind Gewissheit, also immer nur eine ganz individuelle, subjektive Gültigkeit besitzen. Und dies ist wohl der tiefere Grund, weshalb man gegenwärtig mehr und mehr zu der (natürlich vollkommen allgemeingültigen) logischen Konstruktion der Überschreitungsergebnisse durch Zerlegung des Addenden oder Subtrahenden übergegangen ist ($26 + 7$? $26 + 4 = 30$; $7 = 4 + 3$; $30 + 3 = 33$; $26 + 7 = 33$). Der normale, einfache (synthetisch fortschreitende) Rechenvorgang wird hierbei durch eine Begriffszerlegung unterbrochen. Während desselben muss das gefundene Zwischen-

[1]) Siehe hierzu auch: Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen. 1. Abt., bearbeitet von Diesterweg. 5. Aufl. 1860; Brennert und Kaselitz, Rechenbuch für deutsche Schulen u. a. m.

ergebnis, der erhaltene Zehner, einstweilen, obwohl er für die Begriffszerlegung selbst gar nicht in Frage kommt, festgehalten werden, und erst nach dieser, dem voraufgegangenen Rechenakt zunächst wesensfremden (weil analytischen) Denkoperation, kann die angefangene Denkrichtung wieder fortgesetzt werden. Durch diese Verbindung zweier ganz verschiedener Denkrichtungen, von denen die eine noch dazu durch die andere unterbrochen und dann wieder aufgenommen werden muss, sowie durch den dadurch erst wieder notwendig werdenden Besinnungsakt auf das bereits erhaltene Zwischenergebnis erfährt der ganze Rechenvorgang zweifellos eine unnatürliche Hemmung, Erschwerung und Verzögerung. Dass schliesslich auch dieser komplizierte Vorgang durch tüchtiges Traktieren zu einem vollkommenen psychischen Reflexmechanismus werden kann, ist natürlich nicht ausgeschlossen. Das Zerlegungsverfahren wird bei mangelhaften Resultaten und grösserer Unsicherheit im Überschreiten zur Nachprüfung der Ergebnisse zweifellos fast zur Notwendigkeit;[1]) es fördert und übt das logische Denken mit Zahlen und schafft begriffliche Klarheit der Ergebnisse, muss aber, wenn es der Auffindung der Ergebnisse von Anfang an zu Grunde gelegt wird, ein geläufiges Rechnen erschweren und verzögern; erst auf der Stufe des „Denkens im System" hat es darum seinen natürlichen Platz.

Eine weitere, wesentliche Erhöhung der geistigen Anforderungen tritt ein, wenn in der Aufgabe, statt eines zusammengesetzten und eines einfachen Zahlbegriffs, zwei zusammengesetzte Zahlbegriffe rechnend, additiv oder subtraktionsweise zu verbinden sind. Dadurch entstehen, wenn wir die bisher erörterten Fälle als einfache Aufgaben betrachten (wobei die Überschreitung der Zehner durch Zerlegung allerdings auszunehmen sein würde), nunmehr auch zusammengesetzte Aufgaben, d. h. Aufgaben (46 + 12), welche die Lösung von wenigstens zwei einfachen oder Grundrechenaufgaben erfordern (46 + 10 = 56 + 2 = 58). Vier Begriffsbestandteile müssen jetzt erfasst, klar auseinandergehalten und längere Zeit sogar festgehalten werden. Denn während das Kind, um die Aufgabe 35 + 24 zu lösen, mit der Aufgabe 35 + 20 beschäftigt ist, muss es gleichzeitig ja auch die 4 als den zweiten, weiterhin hinzuzufügenden Bestandteil noch im Bewusstsein haben, gleichzeitig wieder rechnen und merken. Muss es sich auf diesen zweiten Be-

---

[1]) Sehr bemerkenswert hierzu ist die die obigen Erörterungen überdies auch bestätigende Äusserung des schon erwähnten Knilling („Reform des Rechenunterrichts in den Volksschulen", 1884, S. 154): „Das Zahlenzerlegen kann auch im 2. Schuljahre vollständig entbehrt werden. Das ist meine feste Überzeugung." . . . „Ich für meine Person gebe der angedeuteten (= zählenden) Behandlungsweise (ohne Zerlegen) den Vorzug, und nur auf vielseitige Vorstellungen meiner Freunde, sowie nach langem inneren Kampfe konnte ich mich dazu entschliessen, die Additions- und Subtraktionsübungen für das 2. Schuljahr so (= mit Zerlegen) auszuarbeiten. (!)

standteil aber nachträglich erst wieder besonders besinnen, so muss es während dieses Besinnungsaktes wiederum das aus der ersten Teilaufgabe gefundene Zwischenergebnis (55) im Bewusstsein festhalten! Oft genug wird anfänglich, während der Aufsuchung des ersten Teilresultats, infolge der allein dazu erforderlichen Denkarbeit und Kraftanstrengung, die erst teilweise gelöste Aufgabe dem Gedächtnis des Kindes wieder entschwinden — erst allmählich kann sich der kindliche Geist an die erneute Vermehrung und Verlängerung der fast gleichzeitig zu vollziehenden Apperzeptionsakte gewöhnen und seine Bewusstseinsweite und Gedächtniskraft nach dieser Richtung hin vergrössern.

Und diese allmähliche, schrittweise Steigerung der vom Kinde zu fordernden Einzelleistungen muss wiederum Prinzip der innezuhaltenden methodischen, event., aber im subjektiven Sinne gemeinten, „lückenlosen" Stufenfolge sein, die nach ihrem objektiven Gange ja sehr einfach ist und hier wenigstens angedeutet werden soll: Wechsel nur einer der (4) Teilgrössen [36 + 21, 23; 36 + 21, 41; 36, 56 + 21; 36, 34 + 21]; Wechsel von zwei Teilgrössen [36 + 21, 34 + 22, 44 + 23, 46 + 33, 56 + 43, fortlaufende Reihe 13 + 13 = 26 + 13 = 39 + 13 ?, 45, 32 + 43, 34 + 21, 35, 42]; Wechsel von 3 Bestandteilen [36 + 21, 32 + 34, 42 + 46, 54 + 41, 35 + 61] und schliesslich aller 4 Teilbestandteile, erst mit Gedächtnisunterstützung beim Merken der Aufgabe (Zuzählen einer Zahl oder ihrer Umkehrung zu sich selbst oder einer ähnlichen: 24 + 24; 42 + 24, 63 + 36; 43 + 46, 27 + 22, 34 + 44, Benutzung des Endergebnisses einer Aufgabe zum Anfangsgliede der nächsten: 12 + 11 = 23 + 22 = 45 + 34 . . .), endlich ohne diese. Dass dabei die Unterscheidung von Aufgaben mit und ohne Überschreitung der Zehner, vor allem auch die Mischung der verschiedenen Schwierigkeitsgrade und Einzelfälle, endlich die Verbindung mehrerer Aufgaben zunächst aus derselben Operation, schliesslich aus verschiedenen Operationen weitere Mittel zur Übung und allmählichen Steigerung der Schwierigkeiten darstellen, soll nur der Vollständigkeit halber hinzugefügt werden.

Drei Teilaufgaben, welche dazu auch noch verschiedenen Operationen angehören, und noch weitere Anforderungen für das Gedächtnis entstehen bei der Multiplikation zweigliedriger Zahlen mit den Grundzahlen (3 · 45), bei Aufgaben also, welche im Verkehrsleben sogar recht häufig sind und gewandte Beherrschung verlangen. Hier muss, ausser der Aufgabe, auch das erste Zwischenresultat (das Produkt 120, aus 3 · 40), obwohl es für die Lösung der zweiten Teilaufgabe gar nicht in Frage kommt, also zunächst gar nicht gleich wieder benutzt werden kann, während der Zeit, da der Geist schon von der Aufsuchung des zweiten Teilproduktes in Anspruch genommen ist, als vorläufig durchaus unbenutzbare Ge-

dächtnislast festgehalten werden, um dann für die 3. Teilaufgabe, für die Addition der Teilprodukte, zur Verfügung zu stehen! Auch hier entsteht die methodische, ev. wieder bis zur Vollkommenheit durchführbare Stufenfolge, indem der selbständigen Arbeit des Kindes zunächst jede der drei verschiedenen Teilaufgaben einzeln für sich, dann je zwei derselben (3 · 40, 42, 45, 47; 3 · 43, 33, 63, 83; Mischung: 3 · 42, 44, 54, 56, 36), schliesslich alle drei Teilaufgaben auf einmal, und diese wieder mit oder ohne Erleichterungen für das Gedächtnis, sei es bezüglich des Festhaltens des Zwischenergebnisses oder der Aufgabe (3, 4, 5 · 65; 3 · 34, 45, 66) zugemutet werden. In ähnlicher Weise und nach demselben Prinzip wird sich dann auch die Umkehrung dieses Rechenfalles in der Division, das Teilen dreistelliger Zahlen durch Grundzahlen, das zunächst eine Zerlegung in Haupt- und Nebenzahl und dann die Lösung zweier Divisionsaufgaben erfordert, methodisch gestalten, wobei als Hauptschwierigkeit ja das sofortige selbständige Erkennen der Haupt- oder Grundzahl anzusehen ist, für die wiederum entweder zunächst wenigstens die betreffende Zehnerreihe bekannt, beibehalten werden, dann aber auch verändert werden kann. Von dem leichtesten Falle, in welchem zunächst sowohl die Zerlegungsbestandteile als auch die beiden Divisionsteilresultate einzeln berechnet, also gegeben werden, schreitet der Unterricht auch hier dazu fort, zunächst einen, dann je zwei auf einmal und schliesslich mehrere dieser Einzelrechnungen der vollkommen selbständigen Arbeit des Kindes zu überlassen.

Nicht darauf also kommt es im elementaren Rechenunterricht an, wie dies auf Grund unzureichender psychologischer Erkenntnisse so häufig geglaubt wird, dass das Kind über das beim Rechnen einzuschlagende Verfahren umständlich belehrt und dann an mehr oder minder zahlreichen, willkürlich gewählten Aufgaben auch die „Anwendung" dieses Verfahrens geübt wird, sondern darauf vor allem andern, dass durch feinste Ausbildung und Innehaltung eines methodischen Stufenganges, Isolierung der Einzelschwierigkeiten und allmähliche, schrittweise Verbindung und Vermehrung derselben die für die besonderen rechnerischen Leistungen nötigen psychischen Vorbedingungen, Apperzeptionsfähigkeit für Zahlbegriffe, Bewusstseinsweite und Gedächtniskraft für diese und rechnerische Gewandtheit im Operieren mit ihnen, entwickelt und gesteigert werden. Ganz im Sinne Pestalozzis ist also die „elementare Schulung des Kraftvermögens" nächster Zweck des Rechenunterrichts; denn dieses rein formale Ziel ist hier, im Rechenunterricht, wie kaum bei einem zweiten Unterrichtsgegenstande wieder, unerlässlichste Voraussetzung für die Erreichung der für den Rechenunterricht allerwichtigsten Aufgabe, des materialen Zieles: Rechenfertigkeit. — Das ist, wenn wir, alles zusammenfassend, zurückblicken, das Hauptergebnis der angestellten Untersuchungen und die allgemeinste Erkenntnis, welche wir aus ihnen entnehmen können.

Dass die heute benutzten Rechenhefte in der Durchführung ihrer Aufgabenfolgen den hier erörterten Anforderungen in vollkommenerer Weise entsprechen und die hier erörterten Grundsätze in ihnen in konsequenter Weise zum Ausdruck kommen, wird man nicht behaupten können. Es gibt fast in jedem dieser Rechenhefte, wie anerkannt werden muss, gute und recht gute Partien, glückliche Griffe und lichte Stellen, die sich gewiss auch mit dem hier gefundenen Massstabe messen liessen, aber — die konsequente Durchführung der vereinzelt gefundenen und angewendeten guten methodischen Gedanken für das gesamte Stoffgebiet fehlt; es mangelt die Übertragung der in einem speziellen Falle etwa angewendeten feineren Kunstmittel auf sämtliche Rechenübungen und elementaren Rechenfälle überhaupt. In jedem beliebigen Hefte würde sich dies sofort nachweisen lassen. Auch die Behandlung der elementareren Formen der Multiplikation und Division, insbesondere die klare und logische Verbindung und Ableitung des Enthaltenseins und Teilens aus den entsprechenden Multiplikationsformen, lässt in den heute gangbaren Rechenheften, an idealerem Massstabe gemessen, meist sehr zu wünschen übrig. Die in unsern Schulen eingeführten Aufgabenhefte bestimmen meistens aber auch, recht oft sogar wohl in weitestgehender Weise, den gesamten Gang und die methodische Gestaltung des Rechenunterrichts überhaupt, üben auf ihn wenigstens grossen Einfluss aus und müssen ihn ja notwendigerweise auch ausüben, wenn anders die Rechenhefte ihren Zweck ordentlich erfüllen sollen. Die Rückwirkung von Unvollkommenheiten der Rechenhefte auf den Unterricht ist darum unausbleiblich. Können die für die Kinder bestimmten Aufgabenhefte selbstverständlich auch nicht die für den Unterricht nötigen kleinen und kleinsten Schrittchen und Stufen in ihrer Vollständigkeit oder gar in Ausführlichkeit darbieten und enthalten, so sollten sie dieselben doch in möglichst weitgehender Vollständigkeit, sei es auch in allerknappster Form, andeutungsweise enthalten und berücksichtigen, auch der Selbsttätigkeit der Schüler (im Aufgabenbilden nach Gesichtspunkten oder angedeuteten Richtungen) dabei noch weiteren Raum lassen oder weitere Anregung geben.

Gerade unsere heutigen Rechenhefte beweisen mehr wie alles andere, dass wir die Fühlung mit den überaus gründlichen Studien und Bemühungen Pestalozzis und seiner Schüler und mit der durch sie ja angeblich schon bis zur Vollkommenheit ausgebauten Methode des elementaren Rechenunterrichts verloren, von ihnen noch lange nicht genug gelernt haben. Keines unserer heutigen bekannteren Rechenhefte kann sich hinsichtlich der Gründlichkeit und Bewusstheit der in ihm zum Ausdruck kommenden Methode und hinsichtlich der Sorgfalt in vielseitigster Abstufung und feinster Psychologisierung der elementaren, grundlegenden Übungen des Rechenunterrichts mit den Rechenheften der Schüler Pestalozzis, eines

Kawerau[1]) und Scholz,[2]) messen, Rechenbüchern, die nach der angedeuteten Seite hin und an den hier gefundenen Massstäben gemessen, grösste Anerkennung, ja Bewunderung verdienen. Sie versagen freilich sofort und vollständig, sobald der Unterricht aus dem Kreise der grundlegenden Übungen heraus in die über 100 hinausliegenden höheren Zahlengebiete und „zusammengesetzten" Aufgaben tritt, und zeigen damit, dass sie in dieser Beziehung allerdings auch wieder Kinder ihrer (für das Kopfrechnen mit grösseren Zahlen wohl noch nicht genug vorbereiteten) Zeit sind und dass in dieser wie auch in anderer Beziehung die Entwicklung der Rechenmethodik allerdings auch vorgeschritten ist. Nur ein Heftchen unter den neueren rechenmethodischen Aufgabensammlungen ist dem Verfasser der Abhandlung bekannt geworden, dem sich eine ähnliche Sorgfalt und Vielseitigkeit der elementaren Übungen nachrühmen lässt. Man könnte denken, es sei auch von einem Schüler Pestalozzis verfasst. Sein Verfasser aber ist — der hitzigste Gegner Pestalozzis, Knilling![3]) Dass Knilling trotzdem gegen Pestalozzi in so scharfer Weise zu Felde zieht, erklärt sich einfach daraus, dass er das eigentliche Wesen und Geheimnis seiner eigenen Methode tatsächlich selbst nicht erkannt hat! Man sucht in seinen breit angelegten theoretischen Werken vergeblich nach einer Stelle, sei es auch nur einer Zeile, an der er die Grundsätze, auf denen die Eigenart und die Vorzüge seines hier anerkennend erwähnten Schriftchens tatsächlich beruhen, auch nur erwähnt! — er hätte ja eben sonst auch — rein Pestalozzische Kunst als seine Kunst und Pestalozzische Ideen als seine Ideen verfechten müssen! Dass auch das von ihm als Grundlage alles Rechnens empfohlene „Zählen" schliesslich nichts anderes als — die allereinfachste „Reihenbildung" und die verfehmte „lückenloseste Stufenfolge" (!) selbst ist, hat Knilling offenbar übersehen.[4])

Die wahren und tieferen „Ursachen mangelhafter Erfolge im Volksschulrechnen" können nach dem allen wohl kaum noch zweifelhaft sein: sie liegen, nach des Verfassers Überzeugung, vor allem andern unzweifelhaft in dem meist höchst unvollkommenen, oberflächlichen methodischen Betrieb gerade der grundlegenden, elementaren Rechenübungen, in der ungenügenden Schulung der Elemente des Rechnens. Hier ist die Wurzel des

---

[1]) Kawerau, P. F. Th., Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. Herrn Heinrich Pestalozzi gewidmet. 2. Aufl. Liegnitz 1821.

[2]) Christian Gottlieb Scholz, Fassliche Anleitung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. Mit einem Vorwort von Dr. Wilhelm Harnisch. Neue verbesserte Auflage. Halle, Eduard Anton, 1827.

[3]) Knilling, Der Zahlenraum von 1 bis 20. München 1892.

[4]) Siehe hierzu auch: Rüefli, Pestalozzis rechenmethodische Grundsätze im Lichte der Kritik (Bern 1890), ein Werkchen, das sich nur mit Knillings Angriffen gegen Pestalozzi beschäftigt und zu dem obige Sätze noch einen ergänzenden Beitrag liefern können.

Übels, der Hauptschaden unseres heutigen Rechenunterrichts zu suchen. Das ganze Gebäude wackelt natürlich, wenn es auf Sand, auf unsicheren, mangelhaft gefestigten Grundlagen errichtet ist.

Absolute Sicherheit, vollendete Schulung in den Elementen — das war ja auch einer der obersten Grundsätze Pestalozzis! Schon seine Schüler hatten ja einen sehr grossen Teil des Vergänglichen, Zufälligen und Nebensächlichen seiner Methode beseitigt und mehr und mehr den Kern und Geist derselben erfasst und zur Geltung gebracht. Die grosse Menge aber hält freilich auch heute noch die äussere Form und alle die Nebensächlichkeiten und Äusserlichkeiten, in denen auch Pestalozzi und seine Mitarbeiter irrten, einseitig wurden oder ihrer Zeit den Tribut zollten, für das Wesen, für den Kern der Sache und hat mit der „altmodischen" äusseren Schale zugleich auch den zwar ganz schlichten und unscheinbaren, aber überaus wertvollen Kern weggeworfen. Dass dies geschehen würde, hat Pestalozzi, der die Notwendigkeit einer Trennung des Subjektiven und Zufälligen von dem Allgemeingültigen und von dem Geiste seiner Methode selbst recht wohl fühlte, selbst auch klar erkannt und bekanntlich vorausgesagt. „Ich weiss es," so heisst es in der Vorrede zum „Buch der Mütter" (Seite XI),[1] „die arme Hülle meiner Formen wird von Tausenden und Tausenden lange, lange (!) als ihr Wesen angesehen werden; ich sehe Tausende, die versuchen werden, diese Formeln an alle Elendigkeiten ihrer eigenen Beschränkung . . . anzuketten, und die dann den Gehalt der Methode nach der Wirkung beurteilen werden, die sie in der sonderbaren Vermischung mit diesen Elendigkeits-Eigenheiten eines jeden hervorbringen und hervorbringen muss." . . . — „Der Geist ist's," so fährt er fort, „der da lebendig macht. Der Geist der Methode wird sich rächen und wird, wenn er sich rächt, dann auch töten — so gewiss er lebendig macht, so gewiss wird er auch töten . . ." Was der Seher Pestalozzi in diesen letzten Worten sagte, hat sich freilich gleichfalls vollkommen bestätigt: Die mit den „Elendigkeits-Eigenheiten eines jeden" behaftete, mit ungenügendem Verständnis mechanisch und äusserlich betriebene Pestalozzische Methode kann zweifellos auch — ertötend wirken und hat es, verkehrt betrieben, sicherlich auch getan.[2] Möge ihr Geist, richtig erfasst, auch wieder — lebendig machen!

1) Zitiert nach Walsemann, a. a. O. p. 109.
2) Siehe hierzu die Polemik Barths (a. a. O. S. 73) und Müllers (a. a. O. S. 35) gegen die „Reihenbildung".

II.

Die Erziehung sittlich gefährdeter Kinder in der Kgl. Sächsischen Erziehungsanstalt zu Bräunsdorf.

Von Anstaltslehrer **A. Pietzsch** in Bräunsdorf.[1])

Eine schöne Menschenseele finden, ist Gewinn, ein schönrer Gewinn ist, sie erhalten, und der schönst' und schwerste, sie, die schon verloren war, zu retten.
Herder.

Erst seit wenig Jahren hat die breite Öffentlichkeit ihre Aufmerksamkeit der Erziehung sittlich gefährdeter und verwahrloster Kinder zugewendet. Von ganzem Herzen ist eine Bewegung zu begrüssen, welche sich dieser Knaben und Mädchen annimmt, die in den meisten Fällen ihre mehr oder minder grosse Verkommenheit törichten oder gewissenlosen Eltern, unglücklichen oder zerstörten Familienverhältnissen und beklagenswerten sozialen Verhältnissen, seltener lediglich ihrer psychischen Veranlagung zu verdanken haben, so dass sie nicht Hass und Verachtung, sondern erbarmende Liebe verdienen. Für solche, deren Gebrechen offen zutage liegen, wie Blinde, Schwachsinnige, Taubstumme, sorgen Staat, Gemeinde und private Wohltätigkeit in reichem Masse. Für die Verwahrlosten regten und regen sich mitleidige Herzen und offene Hände nur in beschränkter Weise. Dies ist auch erklärlich. Bei jenen tritt der Jammer des Gebrechens und die Schuldlosigkeit der betroffenen Person deutlich hervor. Ganz anders bei diesen. Ihre Fehler erregen Ärgernis besonders natürlich bei denen, die darunter zu leiden haben. Viele suchen und suchten die Schuld bei den Kindern allein und wenden sich mitleidlos von ihnen ab. Dem weiteren Ausbau der Psychologie und Psychopathologie ist es besonders zu verdanken, dass die Anschauungen auf diesem Gebiete der Erziehung sich geändert haben. Von ganzem Herzen begrüssen wir, die wir in der Arbeit mitten drinstehen, die Anteilnahme der Öffentlichkeit an dem Lose dieser Armen, freuen uns dieser Bewegung, die ja gerade in Lehrerkreisen stark wogt, und hoffen, dass dieses Interesse nicht erlahmt, sondern steigt zum Heile der armen Kinder, des Staates und der Gesellschaft. In neuerer Zeit erst haben sich die Anschauungen über die Behandlung dieser Kinder geändert, aller Augen richten sich auf die Anstalten, in denen an ihnen gearbeitet wird. Es wurden Fehler an ihnen entdeckt, die für unmöglich gehalten wurden. Forderungen über Forderungen wurden an sie gestellt, Pädagogen, Ärzte, Psychologen wollten reformieren und

---

[1]) Vortrag, gehalten vor der Bezirkslehrerkonferenz zu Mittweida.

beleuchteten und beleuchten noch die Mängel dieser Erziehungsanstalten. Beispiele aus andern Ländern, besonders aus Amerika und der Schweiz werden als leuchtende Vorbilder hingestellt, obgleich man sich dabei nur auf Broschüren und Berichte stützt. Manche glauben, die einzig richtige Methode gefunden zu haben, nach der allein ein günstiger Erfolg erwartet werden könne. Es wird der Schein erweckt, dass die Männer an unsern Erziehungsanstalten recht minderwertige oder verknöcherte, zurückgebliebene Leute sein müssen, die jedem Fortschritt feindlich gegenüberstehen.

Auch unsere Staatsanstalt erfährt manche Angriffe, die zum grössten Teile in Vorurteilen wurzeln, sich auf ältere Berichte und Vorträge stützen und von Leuten erhoben werden, die unsere Anstalt weder besucht, noch viel weniger ihre Einrichtungen studiert haben. Wie Sie, meine hochverehrten Herren, eine Schule niemals beurteilen werden nach Berichten, die vor 5 und mehr Jahren herausgegeben worden sind oder nach Mitteilungen, die Ihnen gelegentlich zu Ohren kommen, so wünschen auch wir, dass unsere Arbeit stets nach dem derzeitigen Stand beurteilt und gewürdigt wird.

Ich beabsichtige nicht, Ihnen ein rosiges Gemälde von unserer Anstalt und ihren Einrichtungen zu geben, sondern lege vor allem Wert auf Wahrheit und Klarheit, um Ihnen zu zeigen, mit welchen Mitteln wir arbeiten, an welchen Schwierigkeiten wir gar zu leicht scheitern und um von Ihnen, m. H. K., vielleicht Anregung und Rat mit nach Hause zu nehmen.

Schon immer ist die Anstalt zu Bräunsdorf der Popanz für die Kinder gewesen. Ich selbst kann mich besinnen, dass mein Lehrer zu ungezogenen Bürschchen sagte: „Wart, du kommst nach Bräunsdorf, da gibt es täglich dreimal Prügel und einmal zu essen.“ Ich möchte nicht wünschen, dass in unserer Schuljugend ein Sehnen nach dem Aufenthalt in Bräunsdorf einrisse, aber solche Aussprüche, die sicher nicht vereinzelt dastehen, haben es mit bewirkt, dass schlimme Vorurteile gegen Bräunsdorf bestehen. Die bei uns erzogen worden sind, werden von manchen über die Achsel angesehen, ja wegen ihres Aufenthalts in der Anstalt verhöhnt. Auch ist es vorgekommen, dass ein Rechtsanwalt die Wahrhaftigkeit eines Zeugen schon deshalb anzweifelte, weil er in Bräunsdorf erzogen worden war.

Wie ist man zu diesem harten Urteil gekommen, und wie steht es mit seiner Berechtigung?

Historische Entwicklung.

Im Jahre 1824 wurde auf dem Rittergute Bräunsdorf, das dem Staate gehörte, ein Asyl für Waisenkinder errichtet, da die bestehenden beiden Bezirkswaisenhäuser zu Pirna und Meissen nicht ausreichten, denn durch die furchtbaren Kriege waren viele Kinder

elternlos geworden. Es bildete sich nach und nach die Gewohnheit heraus, besonders solche Waisenkinder, die schon etwas verwildert waren, hierher zu bringen. Da aber mit der Zeit der Waisen immer weniger wurden, verwandelte man Bräunsdorf im Jahre 1832 in eine Besserungsanstalt, die der Erziehung solcher Kinder dienen sollte, die entweder heimatlos oder sittlich so verdorben waren, dass alle angewandten Zuchtmittel nichts mehr fruchteten. Auch solche Kinder, die eine Strafe zu verbüssen hatten, wurden mit zugeführt. Es lässt sich erklären, dass in einer solchen Anstalt die Behandlung damals eine sehr ernste und strenge war. Es entsprach ganz der Auffassung jener Zeit, dass auch in der Besserungsanstalt zunächst eine Vergeltung geübt wurde, bis der Zögling deutliche Beweise der Besserung gab. Zu den drastischen Strafmitteln gehörte das Befestigen eines schweren Holzklotzes an einem Beine bei denen, die entwichen waren. Ebenso wurde bei jeder Entweichung ein Alarmschuss mit einem Böller abgegeben, um die Umgegend aufmerksam zu machen. An der Spitze der Anstalt stand damals ein Offizier. Im Jahre 1838 wurde zu dieser Anstalt eine Parallelanstalt zu Grosshennersdorf bei Herrnhut errichtet. Dass damals von privater Seite etwas für die Erziehung sittlich Verwahrloster in Sachsen getan wurde, ist nicht bekannt. Wicherns Auftreten in Hamburg brachte eine veränderte Auffassung über die Aufgabe der genannten Staatsanstalten. Schon in dem nun offiziellen Namen „Erziehungs- und Besserungsanstalt" zeigte sich deutlich der Umschwung. Ein Geistlicher trat an die Spitze der Bräunsdorfer Anstalt, und an Männer aus dem Volke erging ein Aufruf, sich in Wicherns „Rauhem Hause" ausbilden zu lassen und dann in Bräunsdorf als Erzieher zu wirken. Diese Massnahmen zeitigten aber nicht den gehofften Erfolg.

Als besonderer Fortschritt im Erziehungswesen Verwahrloster ist hervorzuheben, dass durch eine Verordnung der Königl. Sächs. Staatsregierung vom Jahre 1850 die Gemeinden darauf hingewiesen wurden, *bei gefährdeten Kindern nicht erst auf eine strafbare Handlung zu warten, sondern schon bei beginnender Verwahrlosung die Unterbringung in der Anstalt zu bewirken.* Im Jahre 1865 wurde das festgelegt in § 1803 des Bürgerlichen Gesetzbuches für Sachsen, welcher lautet: „Wenn die Eltern in erheblicher Weise die Erziehung ihrer Kinder vernachlässigen oder deren körperliches und geistiges Wohl in Gefahr bringen, so kann das Vormundschaftsgericht . . . das Nötige verfügen." Einen weiteren Ausbau erhielt diese Gesetzesbestimmung in § 5 Abs. 5 des Volksschulgesetzes von 1873, nach welchem die Schulbehörden das Recht erhielten, sittlich gefährdete Kinder ihren Eltern zu entnehmen und anderweit für ihre Erziehung zu sorgen. Leider wurde und wird von dieser segensreichen Einrichtung in vielen Orten nur wenig Gebrauch gemacht, da die Gemeinden die Ausgaben scheuen und die massgebenden Persönlichkeiten den oft

kaum ernst gemeinten Bitten und Versprechungen der Eltern ein allzu williges Ohr leihen, so dass die Verwahrlosung immer weiter vorschreitet und es gar nicht zu verwundern ist, wenn aus dem zügellosen Burschen ein Gefängnis- und Zuchthausbruder wird, der dann der Gesellschaft viel mehr kostet und schadet, als wenn bei Zeiten zugegriffen worden wäre.

Die Änderungen, die durch das neue Bürgerliche Gesetzbuch hervorgerufen wurden, sind mit den schon bestehenden Bestimmungen vereinigt worden in dem Regulativ, das im Jahre 1902 auf dem Verordnungswege vom Königl. Ministerium des Innern herausgegeben wurde. Eine weitere gesetzliche Regelung bleibt einem noch im Entstehen begriffenen Fürsorgeerziehungsgesetz vorbehalten, das mit aller Kraft zum Heile unseres Volkes angestrebt werden muss, und in dem vor allem eine andere Regelung des Zahlungsmodus vorgesehen werden möchte. Schon 1889 erhielt unsere Anstalt die Bezeichnung „Landesanstalt für sittlich gefährdete Kinder"; seitdem gehört sie nicht mehr zu den Straf- und Korrektionsanstalten.

Äussere Anlage und Einrichtung.

Die Anstalt selbst teilt sich in drei grössere Anlagen, nämlich in die der Schulknaben, der Mädchen und der schulentlassenen Knaben.

Die Gebäude sind teilweise nicht mehr den neueren Anforderungen entsprechend. Schon jahrelang arbeitet man daran, einige notwendige Baulichkeiten in den Etat einzusetzen, jedoch ist es bis heute trotz der Notlage nicht gelungen. Ganz besonders beklagen wir dies im Interesse unserer Zöglinge, da manche geplante Neueinrichtung unter den beschränkten Verhältnissen nicht durchzuführen ist, anderseits aber auch im Interesse des Ansehens der Anstalt, da gar leicht die fremden Besucher durch den düsteren äusseren Eindruck abgeschreckt und in ihrem Vorurteil bestärkt werden.

Die Zahl der untergebrachten Schulknaben schwankt zwischen 150 und 250. Ihre Wohnstätte ist das grosse dreistöckige Hauptgebäude, welches ausserdem noch dem Direktor und einem Oberpfleger Wohnung gewährt und Verwaltungsräume enthält. Daneben befindet sich ein grosser Spielplatz, der von den Beeten der Knaben umgeben ist. Hier gedeihen neben bunten Blumen auch Radieschen, Schoten etc., die als leckere Zukost zum Frühstücks- oder Vesperbrot dienen. Kleine Lauben werden gebaut und zum Schutz gegen Sonnenbrand mit Kressen bepflanzt, in der Erzielung der grössten Sonnenrose sucht jeder seinen Stolz. Unmittelbar am Spielplatz befindet sich die Turnhalle, so dass bei günstigem Wetter auch die Turngeräte bequem zur Verfügung stehen.

Um das Hauptgebäude herum sind dann die übrigen notwendigen Gebäude insbesondere für Werkstätten und Beamtenwohnungen gelagert.

Vollständig vom Knabenhaus getrennt befindet sich das Mädchenhaus, in dem ca. 60 Mädchen Unterkunft finden können.

Die etwa 60 Mann starke Abteilung der schulentlassenen Knaben befindet sich in unmittelbarer Nähe des dem Staate gehörigen grossen Gutes, auf dem der grösste Teil dieser Knaben beschäftigt wird.

Anstaltsbeamte.

An der Spitze der Anstalt steht ein Direktor, der zugleich erster Anstaltsgeistlicher ist. In den kirchlichen Funktionen wird er von einem zweiten Geistlichen unterstützt, der aber auch Unterricht erteilt. An der Anstaltsschule wirken 7 seminaristisch gebildete Lehrer. Ausserhalb der Schule sind die Knaben in kleineren Gruppen Pflegern, die Mädchen Pflegerinnen anvertraut, wohlgemerkt keinen Aufsehern und Aufseherinnen. Die Pfleger sind tüchtige, gut beleumundete Handwerker oder Landwirte, die nach einem halbjährigen Kursus im Pflegerhaus zu Hochweitschen (das auch die übrigen Staatsanstalten wie Irrenhäuser, Blindenanstalten etc. mit Pflegern versorgt) mit Rücksicht auf ihre Charaktereigenschaften zunächst probeweise nach Bräunsdorf übernommen werden. Eignen sie sich zu dieser Erziehungsarbeit nicht, können sie wieder ins Pflegerhaus zurückgeschickt oder in eine andere Anstalt abgegeben werden. Bewähren sie sich aber, so bleiben sie Zeit ihres Lebens hier und gewinnen auf diese Weise Geschick und Erfahrung in ihrer schwere und hohe Anforderungen an den Charakter stellenden Arbeit. Ein Vergleich mit anderen Anstalten soll Ihnen, m. H., den Vorzug dieser Einrichtung zeigen. Mit verschiedenen grösseren Erziehungsanstalten der inneren Mission ist ein Brüderhaus verbunden, in dem junge Männer zu Missionsarbeitern, zu Hausvätern an Rettungshäusern, Herbergen zur Heimat oder zu Stadtmissionaren ausgebildet werden. Während dieser Ausbildungszeit haben sie zugleich Pflegerdienste zu verrichten. Ja, ich habe sogar gefunden, dass sie Unterricht erteilten. Bei uns durchweg ältere Leute, die erprobt sind, Erfahrung gesammelt haben, eigne Familie besitzen und in der Erziehungsarbeit ihren Lebenszweck sehen; dort junge unerfahrene Leute, deren Hauptzweck die Ausbildung zu einem Beruf ist, die sich selbstverständlich darnach sehnen, aus der Anstalt herauszukommen und selbständig zu werden, die ohne Familie sind, und die in verhältnismässig kurzen Zeiträumen wechseln.

Die Anstellung der Pflegerinnen erfolgt unter denselben Voraussetzungen und Bedingungen.

Einlieferungsbedingungen.

Die gesetzlichen Vorschriften für die Einlieferung der Zöglinge sind in der Hauptsache bekannt oder können vorkommenden Falles von der Anstaltsdirektion erlangt werden.

Aufgenommen werden in der Regel Knaben und Mädchen im Alter von 8—17 Jahren, Ausnahmen treten mitunter ein. Die Anstaltsdirektion kann die Aufnahme nach Erfüllung der gesetzlichen Bedingungen verweigern nur bei Überfüllung der Anstalt, wenn die Gefahr einer ansteckenden Krankheit besteht, oder wenn die geistigen und körperlichen Eigenschaften des Aufzunehmenden dem Zweck der Anstalt nicht entsprechen. Beizubringen sind:

1. Ein Aufnahmeantrag mit den Personalien des Kindes und der Eltern und deren Vermögensverhältnissen, 2. ein ausführliches ärztliches Gutachten, 3. eine Verbindlichkeitserklärung über die Zahlung der Beiträge, 4. eine Bescheinigung des Unterstützungswohnsitzes, 5. eine Bescheinigung der Staatsangehörigkeit, 6. Impfschein, 7. Schulzeugnis, 8. ausführliche Darstellung der Erziehung, Schulbildung, geistigen und sittlichen Entwicklung des Kindes. 9. Bescheinigung, ansteckende Krankheiten betr. Die notwendigen Formulare sind durch die Königl. Amtshauptmannschaft oder von der Buchhandlung von Schröer in Dresden zu erhalten.

Die meisten Zuführungen erfolgen auf Antrag der Schulbehörden, seltener auf den der Eltern; ebenso sind nicht häufig die nach §§ 55 und 56 des R.St.G.

Der gewöhnliche Verpflegsatz beträgt täglich 1,25 M. Ortsarmenverbände zahlen fast alle täglich 0,50 M. Dagegen erhöhen sich die Kosten für einen nichtsächsischen Zögling bedeutend. Die Anstalt verfügt auch über einige Freistellen.[1])

Beschaffenheit der Zöglinge.

Ausserordentlich verschiedenartig sind die Kinder, die den Erziehungsanstalten zugeführt werden. Wenn man sie näher betrachtet, macht man die Beobachtung, dass einzelne Zeichen der Verwahrlosung sehr häufig wiederkehren, dass gewisse Fehler besonders bei Kindern aus der Stadt, andere wieder bei Kindern vom Lande auftreten.

Welches sind nun die am häufigsten vorkommenden Zeichen der Verwahrlosung, gegen welche Feinde haben Erziehungsanstalten und Rettungshäuser den erbittertsten Kampf zu führen?

---

[1]) Diese Angaben sind nur Auszüge aus dem Regulativ und machen auf Vollständigkeit keinen Anspruch. Das Regulativ ist von der Anstaltsdirektion für 25 Pf. erhältlich.



Am häufigsten ist wohl in den Akten die Bemerkung „Hang zum Diebstahl" zu finden. Während bei den Kindern aus der Stadt Laden- und Jahrmarktsdiebstähle vorherrschen, tritt bei den Kindern vom Lande besonders der Diebstahl von Obst und Feldfrüchten hervor. Eng mit diesem Fehler verwandt ist der „Hang zur Lüge". Ist es nicht im menschlichen Egoismus begründet, jeglichen Nachteil von sich abzuwälzen selbst auf Kosten der Wahrheit? Dass gar mancher Zögling durch lange Übung und zahlreiche Erfolge eine meisterhafte Fertigkeit, ja eine gewisse Raffiniertheit darin erlangt hat, ist gar nicht zu verwundern. Hat sich das Kind auf unrechtmässige Weise Geld, Genussmittel oder Waren verschafft, will es das Errungene auch geniessen. Da es aber heimlich geschehen muss, sucht es entlegene, unbeobachtete Orte auf, um sich der Aufsicht der Eltern, Erzieher, Nachbarn usw. zu entziehen und wird so zum Vagabunden. Dieses ungezwungene Umherlungern schmeckt ihm dann besser, als zu Hause den Eltern beizustehen, leichte Arbeiten zu verrichten oder irgend einer geordneten Tätigkeit obzuliegen; es wird arbeitsscheu und faul. Da es bei seinen planlosen Bummeleien jeglicher Aufsicht entbehrt, verkommt es auch äusserlich, wird nachlässig und schmutzig. Auf seinen mannigfachen Irrfahrten sieht es vieles Schlechte, muss sich wohl selbst seiner Haut wehren und wird so frech und gefühlsroh. Was nützen die vereinzelten Lehren und Ermahnungen! Gleichgültig hört es die gutgemeinten Worte mit an, um sie eben so schnell wieder in den Wind zu schlagen.

„Das eben ist der Fluch der bösen Tat,
Dass sie, fortzeugend, Böses muss gebären."

Nicht immer muss Diebstahl den Anfang des Verderbens bilden. Jede sittliche Minderwertigkeit kann das erste Glied der Kette sein, die das arme Kind immer mehr fesselt und ins Verderben zieht.

Bei Mädchen überwiegen geschlechtliche Ausschreitungen. Ein grosser Prozentsatz ist sexuell missbraucht worden, ja manche haben sich in der Grossstadt schon mit 13 Jahren als käufliche Dirnen umhergetrieben. Mit der Unkeuschheit sind meist noch andere Fehler wie Arbeitsscheu, Hang zum Umhertreiben, Unreinlichkeit, Naschhaftigkeit, Lügenhaftigkeit u. a. verbunden.

Deutlich zeigen sich besonders die Folgen der Verwahrlosung im Schulunterricht. Dem Kinde, das tagsüber seine Streifereien durch Wald und Feld oder durch die Strassen und Gassen grosser Städte unternommen hat, ist es natürlich unmöglich, seinen Geist auf die Stoffe des Schulunterrichts zu konzentrieren. Es kann seine Arbeiten nicht zur Zufriedenheit seiner Lehrer erledigen, es wird nicht nur Tadel und Strafe gleichgültig hinnehmen, sondern mitunter offen oder versteckt Widersetzlichkeit zeigen. Mit gesundem Ehrgeiz

in Wettbewerb mit den übrigen Schülern zu treten, liegt ihm fern. Dagegen werden sich bald, herbeigeführt durch häufige Versäumnisse, Faulheit und Unaufmerksamkeit, grosse Lücken im Wissen und Können einstellen. Die erziehliche Einwirkung des Unterrichts wird gleich Null sein.

Gründe der Verwahrlosung.

Die Ursache der Verwahrlosung ist in persönlichen und in sozialen Verhältnissen zu suchen. Einen nicht unwichtigen und für die Erziehung nur schwer überwindlichen Faktor finden wir in der Vererbung, im Blute. Schon Moses weist in der bekannten furchtbaren Drohung darauf hin, wenn er spricht: „Die Sünden der Väter werden heimgesucht an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied.“ Ein hinter dem Zaune geborenes Kind wird sicher gleich mit der Muttermilch den Hang zum Umherziehen einsaugen, aus dem dann leicht andere sittliche Defekte entspringen. Die bedauernswerten Wesen sind schon vor ihrer Geburt bestimmt, zu den Parias der menschlichen Gesellschaft zu zählen, wenn nicht werktätige Liebe sich ihrer annimmt. Auch von Alkoholikern erzeugte oder dem Alkoholgenuss ergebene Kinder sind leicht geneigt, die Bahn des Verbrechens zu beschreiten. Einen weiteren Übelstand bilden zu frühzeitige Heiraten. Väter und Mütter, die selbst noch nicht erzogen sind, können auch nicht Kinder erziehen. Wie viele junge Ehepaare gibt es, die, kaum den Kinderschuhen entwachsen, Kinder zeugen, ohne sich der Schwere der dadurch auf sich genommenen Pflicht bewusst zu sein. Allerdings hat die gütige Mutter Natur nicht umsonst die Vater- und Mutterliebe in jedes, auch das roheste Herz gelegt, damit aus ihr heraus die Richtlinien für die Erziehung des Kindes erstehen. Wieviel grösser müsste sonst auch die Schar derer sein, die dem Verderben anheimfallen! Allein oft überwindet die Sucht nach Vergnügungen das Pflichtgefühl der Eltern und hindert dieselben, sich in genügender Weise um ihre Kinder zu kümmern. Und wahrlich, nicht nur in den unteren Volkskreisen ist diese Versäumnis zu finden! Ist vielleicht überdies noch das harmonische Einvernehmen der Ehegatten gestört, wird das arme Kind als Ableiter der Launen benützt, zieht der eine Gatte hierhin, der andere dorthin, so ist ein Misserfolg fast mit Sicherheit vorauszusehen. Nicht minder bedauerlich sind jene armen Wesen, die bei ihrer Geburt als Zeugen der Schande ihrer Mutter auftreten. Von der ersten Stunde ihres Lebens an überflüssig, von der eigenen Mutter am liebsten verleugnet, werden sie oft bei geldgierigen, gewissenlosen Leuten untergebracht, die sie nur ausnützen wollen, ohne Interesse an ihrem jetzigen und künftigen Wohle zu haben. — Nicht selten versäumen die Eltern, ihre Aufmerksamkeit auf den Verkehr der Kinder zu

richten. Wie oft schon ist eine unschuldige Kindesseele von schlechten Kameraden und gewissenlosen Dienstboten vergiftet worden.

Doch auch unglückliche soziale Verhältnisse können die Verwahrlosung verursachen. Der bittere Kampf ums Dasein lässt den Eltern keine Zeit, ihren Erziehungspflichten nachzukommen; die Kinder sind tagsüber ohne jede Aufsicht und geraten leicht auf die schiefe Bahn des Lasters. Überdies wird leicht durch die schwere Sorge ums tägliche Brot das Herz der Eltern verbittert und verhärtet, die Liebe zu den Kindern ertötet; dieselben werden wohl gar als überflüssiger Ballast angesehen, der die Not nur vergrössern hilft. Eingelaufene Klagen werden an den Kindern entweder mit übermässiger Härte geahndet, oder es wird mit Stumpfheit und Gleichgültigkeit zur Tagesordnung übergegangen. Tritt hierzu seitens der Eltern noch ein Schimpfen und Zetern gegen den klageführenden Nachbar, gegen Schule und Obrigkeit, so ist nicht zu verwundern, wenn der arme Knabe verstockt, frech und gehässig wird. Industrieller Niedergang, Krankheit, Eintritt des Winters und andere Widerwärtigkeiten lassen den Hunger an die Tür kinderreicher armer Familien pochen und veranlassen die armen Kinder, oft mit Einwilligung der Eltern, zu betteln — auch unter lügenhaften Angaben — und zu stehlen. Hunger tut weh! Beim gefüllten Teller ist es natürlich viel leichter, zu sagen: „Ehrlich währt am längsten!" als bei einer leeren Schüssel. Ein weiterer Nährboden der Verwahrlosung sind die ungünstigen Wohnungsverhältnisse der Grossstädte und Industriezentren. Darauf ist schon so häufig hingewiesen worden, dass sich eine Beweisführung erübrigt. Fasst man dazu noch das ganze Milieu von Sittenlosigkeit, Religionsfeindschaft, blindem Hass gegen jede Autorität und Leichtsinn, in dem die armen Kinder aufwachsen, ins Auge: wer wirft den ersten Stein auf sie?! Hierzu treten noch diejenigen, denen eine pathologische Veranlagung nicht abzusprechen ist, die an moral insanity, moralischem Schwachsinn leiden und so erst recht für ihr Tun unverantwortlich sind.

Aus diesen Erwägungen heraus ist der Kampf mit den Mächten der Finsternis aufzunehmen.

Erziehungsmittel.

Unumgänglich notwendig ist die Entfernung des Kindes aus der verderbenbringenden Umgebung. Zwar versprechen die Eltern alles, wenn ein Kind der Anstalt zugeführt werden soll, aber mit dem Halten nehmen sie es nicht genau. Trotz aller gegebenen Versprechungen werden in kurzer Zeit die alten Verhältnisse wieder eingetreten sein. Ein verwahrlostes Kind ist es, von dem ich spreche, es machen sich bei ihm auch besondere Massregeln nötig.

Zügellos konnte das Kind aufwachsen, da die Eltern entweder keine Zeit oder keine Lust hatten, es zu beaufsichtigen. Demnach ist eine stete Beaufsichtigung zu verlangen. Tag und Nacht, bei der Arbeit und beim Spiel müssen es die Augen des Erziehers überwachen können. Doch soll es keine gefängnismässige Überwachung sein, die Fehler entdecken will, um sie zu strafen, nein, sie soll die Fehler verhindern, abgewöhnen durch die Erregung des Bewusstseins im Zögling, dass er unbeobachtet nichts Schlechtes mehr tun kann. Er muss sich daran gewöhnen, das Böse zu meiden, bis der Trieb dazu nach und nach geschwächt, ja ertötet worden ist. Die Gelegenheit zum Sündigen muss besonders bei Eintritt des Zöglings in die neue Umgebung möglichst ferngehalten werden. Unfähig den Versuchungen zu widerstehen, würde der arme Knabe sich nur Strafen zuziehen und gar leicht in den Ruf eines unverbesserlichen Taugenichtses gelangen. Mit grosser Geduld, nachsichtiger Liebe, gegebenenfalls aber auch mit Strenge ist seinen Fehlern entgegenzutreten. Erst nachdem man die Gewissheit erlangt hat, dass er sich nicht nur äusserlich, sondern auch innerlich geändert hat, kann man ihm wieder ein freieres Bewegen gestatten, damit sich seine Widerstandskraft im Kampfe gegen die Versuchungen stärke. Durch Anerkennung der Besserung, lobende Erwähnung muss sein Ehrgefühl geweckt und gestärkt werden. Eine verwunderte und bedauernde Bemerkung des Erziehers über einen Fehltritt wirkt oft mehr als bittere Vorwürfe oder harte Strafen. Gerade sittlich-verwahrlosten Kindern gegenüber muss sich der Erzieher in Bezug auf die körperliche Züchtigung die grösste Selbstzucht auferlegen. Viele dieser armen Knaben werden prügelhart dem neuen Erzieher übergeben. Die Eltern und oft auch die Schule griffen als dem letzten Mittel zur körperlichen Züchtigung. Jede Unart, deren Urheber nicht zu ermitteln war, kam mit auf das Konto desjenigen, der genugsam als verdorben bekannt war. Selbst wenn er einmal hatte unschuldig leiden müssen, machte man sich kein Gewissen daraus, da man annahm, dass manche seiner verübten Unarten doch ungesühnt bleiben. Kein Wunder, dass bei solchen Burschen die körperliche Züchtigung keine Wirkung mehr hat, sie nehmen sie, ohne eine Miene zu verziehen, fast als etwas Selbstverständliches hin. Das Entehrende dieser Strafe kommt dem Missetäter gar nicht zum Bewusstsein. Darum ist es die erste Pflicht für denjenigen, der die Erziehung sittlich verwahrloster Kinder übernimmt, ihr Ehrgefühl zu wecken, ihnen die Achtung vor ihrer eigenen Persönlichkeit wieder einzuflössen. Dies erreicht er, indem er im Zögling den Menschen achtet. So verschieden die Zöglinge im Äusseren sind, so unterscheiden sie sich auch in ihren Seelen. Es kann darum keine Regel für alle Fälle aufgestellt werden, der Erzieher muss sich von Objekt zu Objekt entscheiden, kurz, er muss individualisieren.

Das Leben in der Anstalt.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen lassen Sie mich auf die Schilderung unserer speziellen Massnahmen eingehen.

Wird ein Zögling eingeliefert, so erhält er nach einem Reinigungsbad seine Anstaltskleidung. Sie besteht aus einer blauen Schülermütze, Jacke oder Bluse und brauner Hose. Diese Uniform wird gern angegriffen, sie hat aber auch ihre Vorteile: die Jungen fühlen sich eins, Kameradschaftlichkeit wird geweckt, die Neulinge, denen in letzter Zeit Angst gemacht worden war, fühlen sich gleich in die grosse Gemeinschaft aufgenommen, Neid fällt weg.

Alsdann wird der Neueingetretene vom Direktor vorgenommen, es wird ihm der Ernst seiner Lage und sein Verschulden noch einmal eindringlich gezeigt. Daran schliesst sich eine freundliche väterliche Ermahnung und zuletzt wird ihm das Versprechen abgenommen, ein andres Leben anzufangen. Streng wird ihm verboten, seinen Kameraden von seinem Vorleben zu erzählen. Damit ist ein dicker Strich unter sein bisheriges Leben gemacht; alles soll vergeben und vergessen sein, wenn sich das Kind ernstlich bemüht, besser zu werden. Darauf wird der Zögling seinen Kenntnissen entsprechend einer Schulklasse zugeteilt und einem Pfleger zur besonderen Fürsorge übergeben, der wohl über besonders hervorstechende Charaktereigenschaften, nicht aber oder höchstens ausnahmsweise über die begangenen Verfehlungen des Zöglings unterrichtet wird, damit er kein schlimmes Vorurteil gegen den Zögling fassen kann. Vor allem hat sich nun der Zögling mit der Hausordnung bekannt zu machen, deren wichtigste Bestandteile er von seinen Kameraden lernt. Diese Umänderung seines Lebens hält ihn in der ersten Zeit so in Atem, dass er gar nicht dazu kommt, seinen Gedanken allzusehr nachzuhängen. Er muss beim Glockenläuten (im Sommer um 5 Uhr, im Winter $^{3}/_{4}$6 Uhr) aufstehen, sein Bett in Ordnung bringen und sich im Waschsaal gründlich reinigen. Alsdann wird im Speisesaal die Morgensuppe (Mehl- oder Milchsuppe, Sonntags Kaffee und Weissbrot) eingenommen. Hierauf werden in den Schulzimmern unter Aufsicht der Pfleger in einer Stunde die Schulaufgaben gelöst. Daran schliesst sich eine kurze Morgenandacht, die ein Lehrer hält. Um 8 Uhr beginnt für die Oberklassen der Unterricht, der meist bis 12 Uhr dauert. Die Schüler der Unterklassen gehen nach einer $^{1}/_{2}$stündigen Frühstückspause $^{1}/_{2}$9 Uhr zur Arbeit, die bis $^{1}/_{2}$12 Uhr währt. Um 12 Uhr wird nach vorgenommener Reinigung das von dem weiblichen Küchenpersonal hergestellte Essen eingenommen. Jeder erhält so viel, bis er vollständig gesättigt ist. Die Kinder erhalten wöchentlich vier bis fünfmal Fleischspeise mit Gemüse, zweimal Milchspeise und

hin und wieder Hering, Speck und Gemüse. Die Kontrolle der Speisen und des Speisezettels untersteht dem Direktor und dem Arzt. Nach dem Essen geht es zu fröhlichem Spiel auf den Spielplatz, oder es wird bei schlechtem Wetter zu Bibliotheksbüchern und Spielsachen, die von daheim oder der Anstalt geschenkt worden sind, und die jeder in einem verschlossenen Kasten verwahrt, gegriffen. Die Unterklassen erhalten von 1—4 Uhr Unterricht, während die oberen Klassen $^1/_2$2 Uhr an ihre Arbeit gehen. Um 4 Uhr wird das Vesperbrot verzehrt, das ebenso wie das Frühstück aus Brot mit Fett besteht, und bis $^1/_2$5 Uhr tummeln sich alle auf dem Spielplatz umher. Die Arbeit währt alsdann noch bis $^1/_2$7 Uhr. Nachdem in den Waschsälen der Arbeitsschmutz entfernt worden ist, geniessen die Zöglinge ihr Abendbrot, um sich hierauf bis zum Schlafengehen bei Spiel und Unterhaltung zu ergötzen. Je nach der Jahreszeit geht es nach einer von einem Lehrer gehaltenen Andacht zwischen $^1/_4$—$^3/_4$9 Uhr ins Bett. Am Sonntag wird der in der Anstaltskapelle stattfindende Gottesdienst besucht, in dessen Predigt besonders auf den Erfahrungs- und Gesichtskreis der Zöglinge Rücksicht genommen wird. Bei schönem Wetter werden nachmittags grössere oder kleinere Spaziergänge in die Umgebung unternommen. Tritt dagegen schlechtes Wetter ein, so wird den Kindern etwas vorgelesen oder es werden in der Turnhalle gegen Abend Lichtbilder ernster und heiterer Art mittels eines grossen Projektionsapparates vorgeführt. So wird alles versucht, um die Kinder zu fesseln, zu unterhalten und sie zu bewahren vor dem so gefährlichen Träumen und Vorsichhinbrüten, bei dem selten etwas Gutes herauskommt. Zur Einkehr bieten Kirche und Schule genug Gelegenheit.

Der Grundzug unserer Anstaltserziehung ist der christlich erbarmender Liebe; die Mittel lehrt uns insbesondere die Psychologie, auf deren Ergebnissen die heilpädagogischen Massnahmen aufgebaut werden. Nur der wird in der Arbeit an sittlich verwahrlosten Kindern Befriedigung und Erfolg finden, der in ihnen Kranke erblickt, ihre Fehler als begleitende Krankheitserscheinungen ansieht und sich als Arzt fühlt, der mit allen sich darbietenden Heilmitteln die Krankheit bekämpft.

Ich führe dies Ihnen gleichsam als mein pädagogisches Glaubensbekenntnis an, um den verschiedensten Vorwürfen entgegenzutreten, die gerade der Staatsanstalt in letzter Zeit gemacht wurden. So wurde gesagt, dass die Staatsanstalt wohl grössere Geldmittel und eine bessere Schule habe, aber ein echt christlicher Geist wehe dem Besucher doch in den Rettungshäusern entgegen. M. H., dass ein christlicher Geist auch bei uns zu finden ist, zeigt doch schon rein äusserlich, dass zwei Geistliche an der Anstalt wirken, ja sogar an der Spitze stehen. Kurze Andachten früh und abends mit selbstgefertigten und für die Kinder berechneten Gebeten, die Tischgebete, dieselbe Zahl der Religionsstunden wie in der Volksschule

mit demselben (also nicht reichlicheren) Behandlungs- und Memorierstoff und die sonntäglichen Gottesdienste sollen die Kinder zu ihrem Gott führen.

Als Haupterziehungsmittel wechseln Schule, Arbeit und Spiel einander ab.

Schule.

Aus Rücksicht auf die geistigen und sittlichen Defekte und im Interesse eingehender Individualisierung wird auf möglichst kleine Schülerzahl der Klassen gehalten, so dass der durchschnittliche Klassenbestand 25 Schüler beträgt. Die Knabenschule ist nach dem 8 Klassensysteme eingerichtet, dessen Vorteile Ihnen bekannt sind. Da aber die Zöglinge erst mit dem 8. Lebensjahre aufgenommen werden, fallen die ersten 2 Klassen weg. Für besonders schwache und zurückgebliebene Zöglinge ist eine Elementarklasse vorhanden, in der die Anfangsgründe gelehrt werden. Ausserdem sammelt eine Abschlussklasse die schwachbefähigten Konfirmanden, die keine Oberklasse erreichen können, um ihnen eine zwar bescheidene aber abgeschlossene Volksschulbildung zu gewähren. Wird die Schülerzahl einer Klasse zu gross, so wird eine Parallelklasse errichtet. Durch diese Einrichtungen werden die Nachteile möglichst verringert, welche die Schule durch die steten Einlieferungen aus allen Teilen des Landes, durch die Lücken im Wissen der Neulinge erdulden muss. Von grosser pädagogischer Bedeutung ist auch der Umstand, dass die Beamtenkinder berechtigt sind, die Anstaltsschule zu besuchen, so dass das Kind des Direktors, des Lehrers oder Pflegers mit dem armen verwahrlosten Kinde dieselbe Schulbank drückt. Dies ist für die Hebung des Ehrgefühls der Zöglinge von grosser Bedeutung und hat für die Beamtenkinder noch keinen Nachteil gehabt. Ihnen eine eingehendere Schilderung der inneren Einrichtung der Schule und deren Begründung zu geben, würde in diesem Vortrag zu weit gehen.

Die Mädchen besuchen bis zur 4. Klasse die Knabenschule und werden dann gesondert in 2 Klassen unterrichtet, da zu einer weiteren Gliederung die Zahl zu gering ist.

Die schulentlassenen Knaben erhalten wöchentlich 8 Stunden Fortbildungsschule. Da sie zum grossen Teile in der Landwirtschaft beschäftigt werden, habe ich dieses Fach als Mittelpunkt des Lehrplanes ins Auge gefasst. Sie erhalten $1^1/_2$ Stunden Sach- und Berufskunde, 1 Stunde Rechnen, $^1/_2$ Stunde Geometrie, 2 Stunden schriftliches Arbeiten, 1 Stunde Lesen, 1 Stunde Vorlesen, 1 Stunde abwechselnd religiös-sittliche Unterredung und Turnen. Auch erhalten sie theoretische und praktische Unterweisung in der Obstbaukunde. Die Lektüre wird Sonntag nachmittag gehalten und verfolgt den Zweck, den jungen Leuten Geschmack an gutem Lese-

stoff einzuimpfen und sie dadurch zu veranlassen, auch späterhin zu guten Büchern zu greifen. Die religiös - sittlichen Unterredungen dienen nicht etwa einem systematischen Unterricht, sondern sollen abgeschlossene Unterredungen sein über Themen, die durch die Zeit oder besondere Vorkommnisse bedingt werden, z. B. die Pflichten eines Dienstboten, wenn die Entlassung bevorsteht, über Verträglichkeit, Liebe zu Tieren etc.

Auch den Mädchen wird ein wöchentlich 5stündiger Fortbildungs-Unterricht erteilt. Derselbe besteht in Haushaltungskunde, schriftlichen Arbeiten, Rechnen, Lesen, religiös sittlicher Unterredung, Vorlesen. Im Mittelpunkt steht hier die Haushaltungskunde, die sich mit dem Wichtigsten beschäftigt, was eine Hausfrau wissen muss, zugleich aber auch Rücksicht nimmt auf Gesundheits- und Krankenpflege und auf die Stellung der Frau den sozialen und rechtlichen Einrichtungen gegenüber. Rechnen, schriftliche Arbeiten und Lesen schliessen sich an den Stoff der Haushaltungskunde eng an. Die Erteilung des Mädchenfortbildungsunterrichts hat mir deutlich die ausserordentliche Notwendigkeit und Wichtigkeit desselben gezeigt. Da bei den Mädchen in diesem Alter die in der Volksschule gesammelten Kenntnisse und Fertigkeiten ausserordentlich schnell schwinden, ist eine Wiederholung, an praktischen Stoffen ausgeübt, sehr nützlich. Des weiteren ist aber auch in vielen Arbeiterhaushaltungen die Frau genötigt, die schriftlichen Arbeiten auszuführen, da der Mann tagsüber zu tun hat, und wenn er heimkommt, sich lieber mit anderen Arbeiten beschäftigt oder ausruht. Da hat die Frau Briefe und Karten zu schreiben, Paketadressen und Frachtbriefe auszufüllen, Entschuldigungen an den Lehrer zu richten, Bestellungnn zu schreiben etc. Des weiteren liegt ihr die Aufstellung des Haushaltungsbudgets ob und die Verwaltung der Wirtschaftskasse. Die hohe Bedeutung, die eine richtige Verwendung des Lohnes nicht nur für den Arbeiter, sondern auch für die soziale Wohlfahrt unseres Volkes hat, brauche ich nicht erst zu schildern. Doch wo sollen das die Mädchen lernen, die von der Fabrik hinweg in die Ehe treten. Ein praktischer Rechenunterricht, verbunden mit den mannigfachsten aus dem Leben gegriffenen Kalkulationen ist einfach eine Notwendigkeit. Ein weiteres Eingehen auf diesen Stoff würde mich zu weit abführen.

Jede Anstalt für sittlich gefährdete Kinder muss m. E. darnach streben, eine möglichst gute und tiefe Bildung ihren Zöglingen zu übermitteln. Dies ist nur zu erreichen durch weitgehende Gliederung der Schule, geringe Schülerzahl, reichlich bemessene Unterrichtszeit usw. Der Zögling muss konkurrenzfähig gemacht werden; gerade bei ihm liegt die Gefahr zum Untergange nahe, begründet in seiner Vergangenheit, in seiner Persönlichkeit und in dem Einfluss, den das frühere Milieu leicht über ihn gewinnen kann. Eine Anstalt,

die dieser Forderung nicht genügen kann, kommt ihrer Pflicht gegen ihre Zöglinge nicht in vollem Masse nach.

Arbeit.

„Müssiggang ist aller Laster Anfang!" Unsere Zöglinge sind zum grössten Teil eine treffende Illustration dazu. Jeder einsichtige Beurteiler wird zugeben, dass ein gewisses Mass Arbeit nützlich, ja notwendig ist, wenn es nicht über die Kräfte der Kinder geht und ihnen die nötige Zeit zu kindlichem Spiele bleibt.

Arbeitsscheu, Hang zum Vagabundieren, Faulheit sind Untugenden, die den meisten eingelieferten Zöglingen eigen sind. Darum ist es notwendig, sie nach und nach wieder an eine geordnete Tätigkeit zu gewöhnen, Lust und Liebe zur Arbeit muss ihnen anerzogen werden. Um an geordnete Tätigkeit zu gewöhnen, ist genügende und achtunggebietende Aufsicht nötig, also kleine Arbeitsfamilie und ältere Aufsichtführende, auch sachgemässe Unterweisung, also Erzieher, die die Arbeit genau kennen. Lust und Liebe weckt nur Arbeit, die den jugendlichen Kräften und Geschmacksrichtungen angepasst ist, also verschiedenartige Arbeit, Arbeit, in der man es zu etwas Fertigem bringt, Arbeit, deren Zweck und Wert zu erkennen ist (darum nicht blosse Beschäftigung), Arbeit, die geistig anregt (darum keine Fabrikarbeit).

Vor allen Dingen soll der Zögling die Nadel führen lernen, um kleine Reparaturen an seiner Kleidung nicht nur hier in der Anstalt, sondern auch draussen im Leben ausführen zu können. Hat er sich die notwendige Fertigkeit erworben, und besitzt er Lust zur Schneiderarbeit, so kommt er zu einer anderen Abteilung, in der grössere Schäden an Kleidungsstücken ausgebessert werden. Besteht er hier gleichsam sein Gesellenstück und will vielleicht gar einmal das Schneiderhandwerk erlernen, so wird er zur 1. Abteilung versetzt. Hier werden nur neue Sachen gearbeitet. Nicht allein alle Kleider für die Zöglinge gehen aus dieser Werkstatt hervor, auch sämtliche Anzüge für die zur Beurlaubung kommenden Zöglinge und zwar für jeden 2 Stück werden hier angefertigt. Dabei schreitet jeder, wie in den andern Arbeitsfamilien, vom Leichten zum Schweren vor. Wie stolz leuchten die Augen, wenn ein Konfirmand seine selbstgefertigten Beinkleider oder sein Konfirmandenjaket vorzeigen darf. So weit vorgebildete Schneiderlehrlinge werden von den Meistern auch gern genommen, weil sie vom ersten Tage an etwas leisten können. Es wird dem Zögling zugleich der Eintritt ins Leben erleichtert, da das Vorurteil des Meisters gegen den Zögling durch die Freude über seine erlangte Fertigkeit bedeutend gemildert wird. Bei der Schuhmacherei liegen die Verhältnisse ganz ähnlich. Hinzufügen will ich noch, dass die Wahl

der einzelnen Arbeiten den Zöglingen freigestellt ist. Im Anstaltsgarten erbaut eine Arbeitsfamilie mit ihrem Pfleger die für die Kameraden notwendigen Gemüse.

In der Korbmacherei fertigt man Körbe an, die im Garten oder auf dem Felde benützt werden. Die Strohflechterabteilung fertigt die für den eigenen Bedarf nötigen Strohdeckel und Strohmützen. Die beiden letztgenannten Abteilungen haben im Sommer allerhand Feldarbeiten zu verrichten. Besonders geschickte Knaben helfen in der Buchbinderei die Bücher für Schule, Bibliothek und Expedition binden. Will einer Tischler, Stellmacher oder Zimmermann werden, so hat er in der Anstaltstischlerei Gelegenheit, die Anfangsgründe seines Handwerks eingehend kennen zu lernen. Trotz dieser vielseitigen Arbeitsgelegenheiten, sind bei der grossen Zahl der Zöglinge noch Arbeitskräfte übrig. Insonderheit war es schwierig, für die kleinen 7—9 jährigen Knaben passende Beschäftigung zu finden, wenn man ihnen Arbeit leisten und keine Spielerei daraus werden lassen wollte.

Alle obengenannten Arbeitszweige stellen an sie zu grosse körperliche und geistige Ansprüche. Als leichte und dabei angemessene Arbeit ist für sie die Zinnsoldatenmalerei gewählt worden, doch nicht fabrikmässig, sondern abwechselungsreich. Als letzter Arbeitszweig wäre die Bürstenmacherei zu erwähnen.

Besonders angegriffen werden die Anstalten wegen Ausnützung ihrer Zöglinge. Lehrer Agahd in Rixdorf und Dir. Plass-Zehlendorf haben schwere Anschuldigungen gegen alle Anstalten erhoben. Drei Punkte sind es, die von ihnen herausgegriffen werden und scharfe Verurteilung erfahren, 3 Punkte, die bei oberflächlichem Hinschauen auch unserer Anstalt teilweise zum Vorwurf gemacht werden könnten: 1. Verrichtung einer Art Fabrikarbeit, 2. Verrichtung von Arbeiten, die im Kinderschutzgesetz verboten sind, 3. Erzielung eines materiellen Gewinnes.

ad 1. Hierher gehört die Bürstenmacherei.

Auch wir sind keine Freunde dieser Beschäftigung, haben aber augenblicklich nichts Besseres zur Verfügung. Doch wird alles getan, um den Betrieb möglichst wenig fabrikmässig zu gestalten. Die einzuziehenden Bürsten wechseln in Gestalt und Farbe, die Borsten sind auch verschiedener Art und erfordern verschiedene Handgriffe, so dass die Arbeit nicht mechanisch getan werden kann. Dazu kommt, dass die Bürstenmacher häufig zu Hilfsarbeiten im Garten, Feld oder Haus verwendet werden und auf ihren Wunsch jederzeit eine andere Arbeitsfamilie aufsuchen können.

ad 2. Unter diesen Gesichtspunkt fällt die Soldatenmalerei. Als das Kinderschutzgesetz erschien, wurde bei uns ernstlich erwogen, dieselbe abzuschaffen, auch das Kgl. Ministerium forderte Bericht. Allein — wir wussten nichts Besseres für die kleine Gesellschaft. Alle Massregeln wurden unter Anleitung des Arztes

getroffen, um jeder Gesundheitsschädigung vorzubeugen, obgleich seit mehr als 10 Jahren nie eine Krankheit durch diese Arbeit hervorgerufen worden ist. Dabei ist diese Arbeit leicht, bequem aber auch anregend durch die reiche Abwechselung der zu bemalenden Figuren.

ad 3. Gewerbliche Ausnützung zur Erzielung eines Gewinnes. Das klingt allerdings sehr gefährlich. Man denke sich dazu einen möglichsten Druck auf die Kinder zur Erzielung hoher Erträge, bei Ungeschicklichkeit harte Strafen, Aufgeben eines gewissen Pensums, bei Nichterfüllung Kostschmälerung oder Arrest — das ginge dann bald noch über das Gefängnis. Die Staatsanstalt braucht, wie es selbstverständlich ist, die Arbeitserträge der Kinder nicht zur Erhaltung der Anstalt. Trotzdem arbeiten wir zur Erzielung eines Gewinnes. In der Schuhmacherei wird mehr hergestellt, als wir brauchen — also arbeiten wir gegen Bezahlung noch für die Schwachsinnigenanstalt in Chemnitz. Agahd und Plass halten es für sehr wichtig, dass die Kinder wissen, ihre Arbeit dient ihren Kameraden. Dadurch soll sozialer Sinn, Korpsgeist erweckt werden. Wir fügen noch hinzu, dass neben der Arbeit für die Mitzöglinge noch für die unglücklichen Schwachsinnigen gearbeitet wird, die sich selbst nicht helfen können. Muss das nicht noch edlere Gefühle auslösen? Die Bezahlung dafür, deren Verwendung ich ihnen dann erklären werde, wird sicher nicht entwürdigend wirken. Plass lässt seine Jungen mit Büchern handeln, wenn Besucher da sind. Halten sie das für empfehlenswert? Werden diese Berliner Jungen nicht gleich in der Anstalt zu Hausierern und Kolporteuren vorgebildet, ein Beruf, der gar zu leicht auf schiefe Bahnen leitet.

Wie bei der Schneiderei ist es bei der Schuhmacherei.

Die Bürstenmacherei und Malerei arbeiten für 2 fremde Fabrikanten, da die Anstalt weder die vielen Bürsten noch die Zinnsoldaten verwenden kann. Doch werden deshalb diese Arbeiten nicht unlustig oder lässig betrieben. Dabei wird keinem Kind zuviel zugemutet; aber fleissig soll es sein, da die Arbeit sonst zur Spielerei herabsinkt und ihr erziehlicher Zweck verfehlt wird.

Ein grosser Teil des erworbenen Geldes fällt der Zöglingskasse zu, aus der allerhand Vergnügungen der Kinder, Unterstützungen Beurlaubter und Entlassener, die in Not geraten sind, und Geschenke für besonders Würdige entnommen werden.

Die Zöglinge, deren Arbeit weniger manuelle Geschicklichkeit verlangt, erhalten von einem Lehrer Handfertigkeitsunterricht.

Während bei den Schulknaben das erziehliche Moment der Arbeit in den Vordergrund tritt, ist natürlich bei den schulentlassenen die Arbeit Selbstzweck. Sie werden in der Hauptsache im landwirtschaftlichen Betriebe des grossen Staatsgutes verwendet, einzelne aber auch in den Werkstätten, ja sie können dort sogar auslernen, da sich deren Vorsteher (Pfleger) als Meister in ihre

Innungen haben aufnehmen lassen. In der Regel wird es aber so gehalten, dass die Lehrlinge ihre letzte Lehrzeit bei einem auswärtigen Meister zubringen. Die Mädchen üben sich in allen häuslichen Arbeiten und werden mit Nähen, Stricken und Stopfen beschäftigt. Die Reinigung der Anstaltswäsche liegt in den Händen der grösseren Mädchen, die auch der Reihe nach in der Küche mit tätig sind.

Der Einführung eines systematischen Kochunterrichts stehen nur die eingangs erwähnten Mängel der Baulichkeiten entgegen.

Spiel.

Besondere Aufmerksamkeit richten wir darauf, den Kindern den Aufenthalt angenehm, gemütlich, die Anstalt ihnen zur zweiten Heimat zu machen, und ihr Vertrauen und ihre Liebe zu gewinnen. Wer Liebe sät, wird Liebe ernten. Schon oben sagte ich, dass die vergangenen Zeiten bei uns abgetan sind. Die Erzieher sind bestrebt, ihren Zöglingen den Vater zu ersetzen. Zu diesen Annäherungen bieten besonders die Spielzeiten und Festlichkeiten Gelegenheiten. Der Spielplatz hallt Sommer und Winter wider vom Jubel der Kinder. Hilfsmittel zu allerhand Spielen im Zimmer wie im Freien werden zur Verfügung gestellt. Spazierengehen (verbunden mit Jagd- und Soldatenspielen, Beerensuchen), Vorlesen, Erzählen und Vorführung von Lichtbildern bilden die Sonntagsnachmittagsunterhaltung.

Im Sommer gibt es zur Kirschzeit das Kirschfest, bei dem man sich unter den grünen Bäumen einer Kirschallee mit Lehrern und Pflegern an den Früchten labt und allerlei Kurzweil treibt. An einem schönen Sommertag wird ein Ausflug in die weitere Umgebung unternommen. Dieses Jahr wurden beispielsweise Lichtenwalde, Augustusburg und Siebenlehn von je einer grösseren Abteilung besucht. Der Nachmittag von Königs Geburtstag wird in einem Nachbarort bei Kaffee und Kuchen und festlicher Unterhaltung zugebracht. Der Sonntag vor dem Sedanfest bringt ein Vogelschiessen mit verschiedenen Belustigungen. Den Glanzpunkt aller Festlichkeiten bildet das Weihnachtsfest. Schon im November beginnt die Freude und die Erwartung. Jeder muss bei seinem Lehrer seine Wünsche anbringen. In der Adventszeit werden allerhand Weihnachtsarbeiten hergestellt. Man muss eine Arbeit wählen, damit das Material herbeigeschafft werden kann. Die Weihnachtsausstellung zeigt dann allerhand gut gefertigte Sachen, als Kerbschnitt-, Laubsäge- und Papparbeiten, Hosenträger, Pantoffel, primitive Geldtäschchen, Nadelkissen, Teppiche aus Tuchabfällen, Haar- und Bartbürsten etc. Am letzten Adventssonntage erscheint Knecht Ruprecht, um jeden mit Äpfeln und Nüssen zu beschenken. Mag dann auch am Weihnachtstage manches Kind

schweren Herzens an die Lieben daheim denken, der Lichterschmuck der Christbäume, die lachenden Gabentafeln lassen die Kinderaugen bald wieder hell glänzen. Erkennen sie doch alle, dass in der von ihnen erst so gefürchteten Anstalt reiche Liebe wohnt und auch die Freude ihren Platz hat, dass sie hier ihre zweite Heimat gefunden haben.

Besondere Erziehungsmittel.

Besondere erziehliche Einrichtungen sind folgende: Jede Woche wird von dem Anstaltsdirektor eine Konferenz mit den Lehrern und je einem Pfleger gehalten, in der über die letzterem anvertrauten Kinder gesprochen wird und ihnen Zensuren gegeben werden. Im Laufe des Jahres wird jeder Zögling dreimal zensiert. Die persönlichen Besprechungen zwischen Direktor, Klassenlehrer und Familienpfleger untereinander laufen nebenher. Allmonatlich wird unter Vorsitz des Direktors eine Fachkonferenz mit den Lehrern gehalten, deren Inhalt psychologische, pädagogische und die Anstalt direkt betreffende Themen bilden. In dem monatlich stattfindenden Beamtenrat, an dem alle oberen Beamten teilnehmen, werden die Ministerialverordnungen vorgelegt und die die Anstalt und die Zöglinge berührenden Angelegenheiten beraten und besprochen.

Vierteljährlich endlich finden noch besondere Konferenzen sämtlicher Erzieher, einschliesslich Pfleger und Pflegerinnen statt, in denen volkstümliche Vorträge über wichtige Erziehungsfragen gehalten werden, an die sich ein allgemeiner Meinungsaustausch anschliesst.

Die Klassenlehrer gehen auch ausserhalb der Schulzeit ihren Kindern nach, besuchen sie in den Arbeitsstätten, erkundigen sich nach den heimatlichen Verhältnissen, um auch so ihr Vertrauen zu gewinnen. Beobachtungen über das Geistesleben der Kinder, über hervortretende gute oder schlechte Charaktereigenschaften, über geistige und sittliche Defekte werden in die Personalbogen eingetragen, um ein genaues Bild des Geisteszustandes und der sittlichen Entwicklung zu gewinnen. Da diese Beobachtungen von verschiedenen Personen herrühren, ist der Einseitigkeit vorgebeugt. Diese Personalbogen haben grossen psychologischen Wert und geben Fingerzeige für die Unterbringung der Kinder im Urlaub, auch erklären sie manches Rätsel in der späteren Entwicklung des Zöglings. Hierzu ein Beispiel:

Hermann Otto M.
aus L.

geb. d. 5. Nov. 1888 zu H., aufgenommen am 27. Sept. 1900.

Ursache der Einlieferung: Diebstahl, Brandstiftung.
Geistige Befähigung: Gut.
Schulkenntnisse: Genügend.

Sittlicher Zustand bei der Aufnahme: Ein kleiner, blasser, finsterblickender Knabe, unehelich geboren, von seiner jetzt verheirateten Mutter selbst zur Unterbringung beantragt, weil er nicht mehr zu bändigen gewesen ist, hat mehrfach Feuer in der Wohnung angelegt, Schränke erbrochen, Geld gestohlen, und hat sich als verstockter, verlogener, fauler und ungezogener Schüler erwiesen. In der Erziehungsanstalt zu L. hat er sich auch unverträglich, gleichgültig und liederlich gezeigt. Er antwortet erst nach wiederholten Fragen.

Beurteilung vom Schuljahr 1900/01. Klasse III. M. ist ein sehr schwer zu behandelnder Junge, liederlich, oft sehr faul. Strafen hinterlassen bei ihm keinen bleibenden Eindruck, er macht sehr gern Ungezogenheiten, weiss sich herauszulügen. Für den Lehrer tut er, auch nach harten Strafen, was er ihm am Auge absehen kann. Lst.

Beurteilung vom Schuljahr 1901/02. Kl. II. M. ist psychopathisch. Seine tiefliegenden Augen, der flackernde, misstrauische Blick, die rauhe Sprache weisen schon darauf hin. Am deutlichsten tritt es aber in seiner sprunghaften Entwicklung hervor. In Schule, Arbeit und Haus ist er zeitweise gut, dann schlägt er plötzlich ins Gegenteil um, wird boshaft und niederträchtig. Augenblickliche Gemütserregungen nicht selten, sonst ziemlich gleichgültig, doch für Lob empfänglich. M. sagt selbst, dass er zeitweise sich nicht beherrschen könne. Seine willkürliche Aufmerksamkeit ist gleich 0. Beim Spiel ist er zänkisch und roh, in seinem Äusseren sehr unreinlich. P.

Beurteilung vom Schuljahr 1902/03. Kl. I. M. hat sich auch in diesem Jahre ebenso wechselnd betragen. Die Hoffnungen, mit denen man ihn ziehen lässt, sind gering. F.

Strafen und Belohnungen.

Die Strafen sind in der Hauptsache dieselben wie in jeder christlichen Familie, in jeder anderen Erziehungsanstalt. Wer da meint, in ein Prügelhaus zu kommen, würde sich sehr täuschen. Die Lehrer haben dasselbe Strafrecht wie in der Volksschule. Die Pfleger sind gehalten, alle vorkommenden grösseren Ungezogenheiten der Direktion zu melden. Die Direktion wendet als Strafmittel an: Entziehung von Vergünstigungen und Ehrenämtern, Entziehung der Zutat zum Brot, Karzerstrafen und nur bei gemeinen und Rohheitsvergehen körperliche Züchtigung im Beisein des Arztes. Diesen Strafen stehen Belohnungen gegenüber. Vertrauenswürdige Jungen erhalten Ehrenämter. Wer sich längere Zeit in Schule, Arbeit und im Hause gut bewährt hat und allen Erziehern beständig erscheint,

erhält ein Ehrenabzeichen an der Kleidung. Er gleicht dem Gefreiten beim Militär. Solche, die während ihrer Anstaltszeit sich besonders gut geführt haben, erhalten beim Abschied eine Buchprämie mit Widmung des Direktors, Klassenlehrers und Pflegers. Bei der Beurteilung dieser Erziehungsmittel wollen Sie aber stets bedenken, dass es sich nicht um normale Kinder handelt, sondern um sittlich gefährdete!

Verbindung mit der Heimat.

Die Verbindung mit der Heimat wird durch das vierteljährliche Briefschreiben aufrecht erhalten. Bei besonderen Veranlassungen darf auch ausserhalb der festgesetzten Zeit geschrieben werden. Die Beaufsichtigung des brieflichen Verkehrs untersteht aus naheliegenden Gründen der Anstaltsdirektion und dem Klassenlehrer.

Die Angehörigen haben zu Besuchen die Erlaubnis der Direktion einzuholen. Dies ist nötig, um unlautere Elemente abzuhalten. Auch ist es streng verboten, den Zöglingen Geld, Näschereien, Esswaren heimlich zuzustecken. Kommen trotzdem Kuchen- und Wurstkisten an, so ist der Empfänger verpflichtet, sie mit seinen Freunden zu teilen.

Beurlaubung.

Jeder Zögling, der die Anstalt verlassen darf, hat eine Probezeit, die sogenannte Beurlaubung, zu bestehen, bevor er von der Anstalt vollständig entlassen wird. In dieser Zeit soll er zeigen, ob sich seine Besserung auch ausserhalb der Anstalt bewährt. Die Beurlaubung tritt ein, wenn für den Zögling ein geeignetes Unterkommen gefunden worden ist, vorausgesetzt, dass der Zögling in seinem sittlichen Verhalten seit längerer Zeit gezeigt hat, dass die Erziehungsarbeit erfolgreich war. Jüngere Zöglinge, die für eine Erziehung in der Familie geeignet erscheinen, können noch während der Schulzeit in Familienpflege gegeben werden, ja, die Eltern können sie zurückerhalten, wenn eine genügende Weitererziehung erwartet werden kann. Trotzdem sind alle diese Zöglinge nur beurlaubt und gehören weiter zum Personalbestand der Anstalt. Halbjährlich sind über sie Führungszeugnisse einzureichen. Auch werden geeignete Lehrer und Geistliche ersucht, den Zögling mit zu überwachen und halbjährlich ein Zeugnis einzusenden. Ausserdem besucht von Zeit zu Zeit, mindestens aber einmal im Jahre, der Direktor oder ein von ihm beauftragter Lehrer diese Pfleglinge, um sich persönlich von ihrem Befinden und Verhalten zu überzeugen.

Die meisten Zöglinge bleiben bis zu ihrer Konfirmation in der Anstalt und werden dann ihrem Wunsche gemäss in Lehre oder Dienst beurlaubt. Ihre Überwachung wird wie bei den Pfleglingen gehandhabt.

Diese Beurlaubung dauert bei den Dienstboten 2 Jahre, bei den Lehrlingen 3 Jahre, vorausgesetzt, dass sie sich nichts zu schulden kommen lassen. Die Dienstboten erhalten hierdurch die Möglichkeit, schon nach 2 Jahren sich selbst eine Stelle nach ihrem Wunsche zu suchen. Lehrlinge werden entlassen, wenn sie zu Gesellen gesprochen werden. Bewährt sich aber ein Beurlaubter oder Pflegling nicht, so wird er sofort in die Anstalt zurückgeholt, und es wird erst nach längerer Zeit mit ihm ein neuer Urlaubsversuch vorgenommen. Die Gewissheit der sofortigen Zurücknahme ist für jeden eine eindringliche Warnung bei allen an ihn herantretenden Versuchungen. Jeder Urlauber erhält zwei vollständig neue Anzüge und dreifache Leibwäsche, sowie das etwa erforderliche Handwerkszeug.

Der Aufenthalt in der Anstalt dauert unter den günstigsten Umständen ein Jahr, doch dehnt er sich bei schwer zu erziehenden Zöglingen bedeutend länger aus.

Erfolge.

Über die Erfolge der Anstaltserziehung zu reden, ist natürlich sehr schwer, da ja ein grösserer Teil der entlassenen Zöglinge uns schnell aus den Augen schwindet. Nach einer Zusammenstellung der Anstaltsdirektion über das Jahr 1894 sei folgendes bemerkt: Beurlaubt wurden in diesem Jahre 133, 1 ist gestorben, 5 kamen in die Korrektionsanstalt, 6 wurden teils als krank, teils als Ausländer entlassen, 121 wurden als gut vom Personalbestand abgeschrieben. Von diesen 121 sind bis jetzt als rückfällig 11 gemeldet. Die Rückfälligkeit erklärt sich zum Teil aus der Rückkehr der Entlassenen in die heimischen schlechten Verhältnisse. Die Sehnsucht nach Hause, besonders nach der Mutter, kommt bei jedem; und sind die Verhältnisse in der Heimat nicht besser geworden, so ist es kein Wunder, wenn die guten Vorsätze wankend werden und dieser oder jener wieder fällt. Überdies ist die Staatsanstalt ja gezwungen, alle, auch die verkommensten Elemente, bei denen schon von vornherein beinahe feststeht, dass sie dem Verbrechen anheimfallen werden, aufzunehmen. Immerhin ergibt aber die Erfolgstabelle von 1894 noch über 85% solcher, die sich brav gehalten haben. Rechnet man noch diejenigen ab, die in der Zukunft fallen werden, so ist es gewiss nicht zu hoch gegriffen, wenn wir 70% solcher annehmen, die einem geordneten Leben gewonnen sind.

Wenn Ihnen der Erfolg zu gering erscheint, so wollen Sie bedenken, dass wir es mit dem minderwertigsten Material zu tun haben. Eine ganze Anzahl von Zöglingen werden von Rettungshäusern eingeliefert, da diese Anstalten besonders schwer zu erziehende Elemente nicht behalten wollen oder, wie sie schreiben,

sie im Interesse der andern nicht behalten können. Die Staatsanstalt muss sie nehmen. Viele kommen direkt aus dem Gefängnis. Sie haben dort vor allem das Ehrgefühl eingebüsst, und finden, dass die allzugrosse Furcht vor der Strafanstalt nicht nötig ist. Vor allem wird unsere Erfolgstabelle durch die Einlieferung schulentlassener Zöglinge herabdrückt. Nur schwer gelingt es, solche, die mit 16 oder 17 Jahren erst eingeliefert werden, noch von ihren Fehlern zu heilen.

Streitfragen.

Zum Schlusse lassen Sie mich kurz noch einige Fragen streifen, die besonders zum Gegenstand der Diskussion in der Öffentlichkeit geworden sind.

Der Verein Leipziger Kinderfreunde plant nach einer Zeitungsnotiz den Bau eines Heims für verwahrloste und sittlich gefährdete Kinder und schreibt: „Nicht Rettungshäuser nach altem System, welche oft Gefängnissen eher glichen —, wollen wir in Zukunft bauen, sondern Kinderschutzstätten, in denen Sonnenschein, Liebe und Frohsinn herrschen."

Direktor Plass schreibt in einem Artikel über „Fürsorgeerziehung" folgendes: „. . . Die Konsequenz würde nun ohne weiteres sein, dass man auch in der Anstaltserziehung den strafpolitischen, gefängnisartigen Charakter beseitigte. Dies ist bisher noch nicht ausreichend geschehen. Düstere Tracht, Zellenhaft, Kostentziehungen, mit Glas bedeckte Kerkermauern, polizeiliche Überwachung, Traillen vor den Fenstern — alles dies gehört nicht in eine Erziehungsanstalt für unglückliche, verwahrloste Kinder, denen „noch nie in ihrem Leben die Sonne hat gescheint". . . Nein, durch Autorität und Liebe, nicht aber durch Anwendung rauher Zwangsmittel kann die für alles Gute so leicht empfängliche Kinderseele gebildet werden."

Unsere Anstalt gehört zu den ältesten ihrer Art, man könnte auf den Gedanken kommen, es sei auch in Bräunsdorf so, wie hier geschildert wird, besonders wenn man die Voreingenommenheit gegen unsere Anstalt bedenkt. M. H., meine Schilderungen werden Ihnen gezeigt haben, dass auch bei uns Sonnenschein, Liebe und Frohsinn herrschen, wir wollen weder eine ungesunde Religiosität grossziehen, noch durch gefängnismässige Behandlung wirken, aber bei allen Massnahmen haben wir Vergangenheit und Zukunft der uns anvertrauten Kinder im Auge. Das Spiel darf nicht vernachlässigt werden, aber ebensowenig die Arbeit. Letztere darf auch nicht zur blossen Beschäftigung, zur Spielerei herabsinken; Arbeit und Spiel, jedes zu seiner Zeit. Die Zöglinge dürfen auch nicht durch Anerziehung zu grosser Ansprüche ihrem Milieu gänzlich entwöhnt werden, so dass sie sich späterhin nicht zurechtfinden,

unzufrieden werden und desto sicherer in ihre alten Fehler zurücksinken. Christliche Barmherzigkeit, herzliche Liebe zu Kindern, väterliche Strenge und Pflege des kindlichen Frohsinns müssen bei der Erziehung dieser Kinder zusammenklingen, wenn sie ihnen rechten Nutzen hringen soll.

„Nicht die Anstalt, sondern die Familie ist der rechte Ort der Kindererziehung!“ so rufen die Anstaltsgegner. Sehr richtig! Doch wollen Sie einiges bedenken. Die Erziehung von seiten der Eltern hat bei den meisten unserer Zöglinge versagt. Glauben sie so viele geeignete Familien im Lande zu finden, die aus Nächstenliebe ein verwahrlostes Kind aufnehmen, wenn sie dabei an den Ärger denken, den ihnen das Verhalten ihres Pfleglings bringen wird, an die Gefahr, dass die eigenen Kinder angesteckt werden. In vielen Fällen werden die Leute aus egoistischen Gründen solche Kinder aufnehmen, und dort wäre der Vorwurf der Ausnützung wohl berechtigter als bei den Anstalten.

Würde man dann der Forderung der Familienerziehung in kleinen Anstalten nicht am ehesten gerecht werden können?

Was ist unter kleinen Anstalten zu verstehen? Die einen bezeichnen als kleine Anstalten solche bis zu 25, andere solche bis zu 40, noch andere bis zu 60 Zöglingen. Als Hauptvorteil wird der Einfluss der Hausmutter geltend gemacht, der in der grossen Anstalt fehlt. Wenn sie aber daran denken, dass die Hausmutter neben der Aufsicht über Ordnung und Reinlichkeit noch die gesamte Wäsche der Zöglinge und die Speisebereitung zu besorgen oder mindestens zu überwachen hat; wenn sie ferner bedenken, dass die Hausmutter sich der eignen Familie widmen und auch Zeit zur Erholung haben muss, so werden sie zu der Überzeugung kommen, dass der erziehliche Wert der Hausmutter illusorisch ist.

Ich gebe der grossen Anstalt den Vorzug und zwar aus Gründen, die in bezug auf Schule, Arbeit und Aufsicht ans Licht treten.

Die Hauptfeinde, mit denen wir Lehrer in den Anstaltsschulen es zu tun haben, sind Faulheit und Interesselosigkeit, Lückenhaftigkeit im Wissen und Liederlichkeit. Grosse Anstaltsschulen suchen diese Mängel zu bekämpfen durch möglichste Teilung der Zöglinge nach ihren Kenntnissen und Fähigkeiten, durch Anschaffung von reichhaltigem Anschauungsmaterial, durch Bildung kleiner Klassen, Heranziehung tüchtiger, für diesen Beruf sich besonders interessierender Lehrer u. s. f. Wie kann man diesen Forderungen in einem kleinen Rettungshause nachkommen, wo Schüler fast aller Jahrgänge in einer Klasse sitzen, Anschauungsmaterial fehlt, die Lehrer nur notdürftig vorgebildet sind und ihnen überdies die Zeit zur Vorbereitung und Weiterbildung fehlt?

Rettungshäuser haben im Winter wenig oder gar nichts zu tun. Die Hausarbeiten sind bald getan und Tütenkleben, Federnschleissen und ähnliche geisttötende Beschäftigungen sind doch keinesfalls zu

empfehlen. Wie ganz anders in der grossen Anstalt! Neben der gesunden und für die Erziehung wichtigen Feld- und Gartenarbeit gibt es eine Anzahl Werkstätten. Ein Junge, der zur Schneiderei weder Lust noch Geschick hat, wird ein guter Schuhmacher oder wendet sich einer anderen Arbeit zu, die ihm zusagt und Nutzen bringt.

In grossen Anstalten stehen die Zöglinge ununterbrochen unter Aufsicht. 15 bis 20 Knaben kann der Pfleger bequem übersehen. In kleinen Rettungshäusern hat der Hausvater allein die Aufsicht. Doch kann er bei den mancherlei Arbeiten im Garten, Haus, Stall und auf dem Feld an jedem Orte nur ab und zu gehen. Hierzu treten noch Verwaltungs- und Kassengeschäfte, Korrespondenz, Abfertigung von Besuchen, Vorbereitung auf den Unterricht, Weiterbildung etc. Wie kann dann von genügender Aufsicht die Rede sein?

Noch zweier Vorwürfe will ich gedenken, die den grossen Anstalten gemacht werden, nämlich 1. das Leben sei zu kasernenmässig, und 2. es fehle die Individualisierung.

Dass in jeder Anstalt, auch in den kleinen, bei einzelnen Gelegenheiten das Leben etwas kasernenmässig erscheint (Essen, Schlafen etc.) ist nie zu vermeiden, wenn eine Anzahl gleichaltriger und gleichwertiger Personen beisammen ist. Schon eine Hausordnung ist „kasernenmässig". Wie wollte man aber in einer Vereinigung, wenn auch nur von 30 Kindern, Ordnung halten! Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit soll allen Kindern anerzogen werden, darum ist auch selbstverständlich, dass gewisse Anordnungen allen gelten, was Fernerstehenden kasernenmässig erscheint. Allein dies uniforme Wesen wird bei näherem Betrachten sofort schwinden, wenn man beobachtet, wie auf jeden einzelnen Zögling Rücksicht genommen, wie jeder nach persönlichen Eigentümlichkeiten behandelt wird. Diese Individualisierung geschieht bei uns in stetem Zusammenarbeiten des Direktors, der Lehrer und Pfleger, in Konferenzen, in den Aufnahmeberichten, den Zensurbogen und in den Personalbogen. Sind diese Beobachtungen von 3 Faktoren (Direktor, Lehrer, Pfleger) nicht mindestens denen gleich, die der Hausvater an seinen 40 Kindern macht. Ein intelligenter Bursche wird die häufige Zeit der Nichtbeobachtung reichlich zu dummen Streichen ausnützen können, ohne vom Hausvater erkannt zu werden. Im übrigen lassen sich die Vorteile beider Einrichtungen bei Neubauten leicht vereinen, indem man bei grossen Anstalten für kleine Wohnhäuser (20—30 Kinder mit 1 Lehrerfamilie zusammen) sorgt und die Insassen aller Häuser in der Schule und bei der Arbeit zusammennimmt. Also bei Schule und Arbeit Zentralisierung, beim Wohnen und Schlafen Dezentralisierung.

Meine Herren! Seien Sie versichert, dass wir für Reformen sehr zugänglich sind, wenn wir sie als wertvoll erkannt haben.

Berichtigen Sie bei Gelegenheit falsche Ansichten über unsere Anstalt und unsere Arbeit und zwar vor allem im Interesse unserer beurlaubten und entlassenen Zöglinge, die gar oft unter den schlimmen Vorurteilen zu leiden haben, ja, wohl gar dadurch wieder auf schlechte Bahnen gedrängt werden.

Weiter machen wir die Beobachtung, dass Kinder oft zu spät zugeführt werden. Aus den Akten ist oft zu ersehen, dass die Frage der Unterbringung schon 2—3 Jahre spielt, die Sache aber immer wieder verschleppt wurde. Einmal tritt der Kostenpunkt hemmend entgegen, das andere Mal wird der Einspruch der Eltern zu sehr berücksichtigt. Je weiter die Verwahrlosung vorgeschritten und je älter das Kind ist, desto mehr ist der Erfolg in Frage gestellt. Schulentlassene Zöglinge lassen sich viel schwerer auf die rechte Bahn bringen, als zeitig eingelieferte.

Sorgen Sie nach Kräften dafür, dass bei Zeiten der Verwahrlosung entgegengetreten wird. Der ganze Erfolg hängt oft von der rechtzeitigen Einlieferung ab.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Zur unterrichtlichen Behandlung des Propheten Ezechiel.

Von Dr. H. Gebhardt, Seminaroberlehrer in Dresden-Friedrichstadt.

Mit Recht wird von den meisten Vertretern der neueren Theologie die Behandlung der alttestamentlichen Schriftpropheten im Religionsunterrichte gefordert. Sie stehen damit im Gegensatz zu der älteren Auffassung, die in den Schriftpropheten im wesentlichen nur die Verkündiger zweier Wahrheiten sieht: einmal, dass dem Volke Israel vor und in dem Exil Busse gepredigt, sodann aber, dass ihm auch das kommende Heil verkündigt werden müsse. Ja, ein Vertreter dieser letztgenannten Richtung behauptete sogar, dass man mit den Propheten in einer Stunde fertig werden könnte. Dass die Propheten nach dieser Auffassung nur Typen, nicht Persönlichkeiten sind, leuchtet ein. — Von dieser typischen Betrachtungsweise der alttestamentlichen Propheten hebt sich nun scharf die individualistische der neueren Theologie ab, welche die Gestalten eines Amos, Jesaia und Jeremia gleichsam mit Fleisch und Blut versieht und als echt menschlich fühlende Persönlichkeiten in ihrer ganzen Grösse, aber auch mit ihren kleinen Schwächen und Eigentümlichkeiten vor Augen malt. — Eine solche Prophetengestalt ist in den meisten Präparations- und Lesebüchern für den alttestamentlichen Unterricht zu kurz gekommen, der Prophet Ezechiel. Dass er aber als geistiger Vater des späteren, gesetzmässigen Judentums, als der Lehrer und

Mittelpunkt der im Exil sich bildenden frommen jüdischen Gemeinde keine unbedeutende Persönlichkeit gewesen sein kann, ist leicht einzusehen. Das haben auch die jüdischen Gelehrten, auf die die Gestaltung des alttestamentlichen Kanons zurückgeführt wird, erkannt, indem sie ihn mit Jeremia und Jesaia auf eine Stufe stellten. Dass Ezechiel trotzdem in den neueren für den Schulunterricht bestimmten Arbeiten meist mit Stillschweigen übergangen worden ist, kann ich mir nur aus zwei Gründen erklären; erstens, weil er, auf den ersten Augenblick hin angesehen und mit dem weichherzigen Jeremia verglichen, auf manche einen geradezu abstossenden Eindruck machen muss, zweitens, weil besonders seine Visionen mit Bildern geradezu überladen sind. Sieht man aber von beidem ab, so tritt auch in diesem Propheten eine recht charakteristische Persönlichkeit uns entgegen, die der Behandlung im Schulunterrichte wohl wert ist. — Ich will jetzt darzulegen versuchen, wie ich mir die Behandlung des Propheten denke, indem ich zunächst nur Skizzen der einzelnen Themen gebe, dann aber in einer ausgeführten Lektion zeige, wie eine Stelle aus diesem Propheten etwa behandelt werden könnte.

Anknüpfend an die beiden poetischen Stücke, welche die Lage und die Stimmung der Israeliten in Babylon kennzeichnen, Klagel. Jer. 5, 1—16 und Ps. 137, also noch vor Deuterojesaia, würden behandelt werden

I. Die Berufung des Propheten Ezechiel.

Ziel: Ezechiel wird zum Propheten der weggeführten Israeliten berufen.

Vorb.: Verschieden sind die Propheten zu ihrem Amt berufen worden: Amos wird von der Rinderherde weggerufen, Hosea wird Prophet infolge unglücklicher Familienverhältnisse, Jesaia durch eine Vision. Ähnlich ist es vielleicht auch bei Ezechiel. — Wo soll der Prophet auftreten? (Bei den gefangenen Israeliten.) — Urteilt über seine Aufgabe! (sie ist schwer).

Darb.: Ez. 1, 1—8. 22—28. — 2, 1—3, 11. 15—21.

Disposition: a) Die Erscheinung Jahwes. b) Der Auftrag. c) Der neue Beruf.

Zur Erläuterung: Man wird sich bei den Einzelheiten der Berufungsvision nicht aufhalten; denn ihr fehlt die Klarheit der jesaianischen (Jes. 6) vollständig. Die Erscheinung ist mit Einzelbildern fast überladen und stellt auch an die regste Phantasie recht hohe Ansprüche. Viel wichtiger ist die eigentliche Berufung. Der Auftrag, den Ezechiel an die verbannten Israeliten erhält, ähnelt dem, den Jesaia ausführen soll: Jes. 6, 9ff. Freilich, Ezechiel zeigt nicht die dankbare Bereitwilligkeit jenes: Jes. 6, 8. Ihn charakterisiert vielmehr ergebungsvoller Gehorsam: Ez. 2, 8. Zweierlei wird ihm aber an seinem Berufe klar: es ist ein schwerer Beruf (2, 6. 2, 10); mit hartherzigen, ungehorsamen Leuten wird er es zu tun haben. Dieser selbe Beruf ist aber auch schön: 3, 3; süss wie Honig deucht er dem Propheten. Der Beruf ist auch, vom subjektiven Standpunkte des Propheten aus betrachtet, schwierig; denn Ezechiel fühlt die ganze Verantwortlichkeit seiner Aufgabe, eine Erfahrung, die an vier einzelnen Fällen (3, 18—21) erläutert wird.

Ausser über den Beruf erfahren wir aber auch manches über die Persönlichkeit Ezechiels; zunächst aus Ez. 1, 1—3 rein Äusserliches; z. B. dass er 30 Jahr alt ist und Sohn eines Priesters und dass er zu den bereits 597 unter Jojakim Deportierten gehen soll. — Ausser seiner Ergebung in Gottes Willen (die übrigens Ez. 37, 3 am schönsten zu erkennen ist) tritt uns in Ezechiel auch eine „eiserne Konsequenz und stahlharte Energie“ (Cornill) entgegen, vgl. Ez. 3, 9.

Überleitung zum II. Abschnitt: Wird Ezechiel dem Rufe Gottes folgen? Wie wird er seine Aufgabe lösen?

II. Die Ausführung des Berufes.

Ziel: Die Mittel, deren sich der Prophet bedient, um seinen Beruf auszuführen.

Vorb.: Mannigfach waren die Mittel gewesen, deren sich die bisher genannten Propheten bedient hatten. Alle aber wollen durch sie Aufmerksamkeit oder Anschaulichkeit erzielen: Amos stimmt die Totenklage an auf den Stufen des Tempels zu Bethel und ruft dadurch Bestürzung hervor unter den Festfeiernden: Am. 5. Jesaia singt das Lied vom Weinberg (Jes. 5); Jeremia bedient sich eines Joches, um zu zeigen, dass man sich den Babyloniern unterwerfen soll (Jer. 27, 1 ff.). Welcher Mittel wird sich Ezechiel bedienen?

Darb.: Ez. 4, 1—9. — 5, 1—12. — 12, 1—7.

Disposition: a) Ezechiel bildet die Belagerung Jerusalems vor. b) Ez. deutet die Zerstreuung der Bewohner von Jerusalem an. c) Ez. verkündet die Wegführung aus Jerusalem.

Zur Erläuterung: Man kann angesichts der drei erwähnten Stellen zweifelhaft sein, ob der Prophet, dessen Visionen den Charakter des Krankhaften an sich tragen, derart von Krankheit geschlagen gewesen ist, dass er nicht hat reden können und dass er nun an Stelle des Wortes die symbolische Handlung hat treten lassen, um den Verbannten auf jeden Fall das nahe Unheil, das Jerusalem bevorsteht, zu verkünden, oder ob er, von den Israeliten in der Gefangenschaft vergewaltigt und zum Schweigen gezwungen, sich still in seinem Hause gehalten und nur „vorübergehendem Besuch“ Andeutungen über die Zukunft gemacht hat.

Letzteres ist das Wahrscheinlichere nach Ez. 3, 24 ff., für die erstere Auffassung spricht Ez. 4, 8 f. So stellt Ezechiel mittels eines Ziegels und einer eisernen Pfanne notdürftig das Bild des belagerten Jerusalem dar. Er selbst aber liegt 390 Tage auf seiner linken, 40 Tage auf seiner rechten Seite gleichsam als belagernder Feind. So bildet er die Belagerung Jerusalems vor. In ähnlicher Weise deutet Kap. 5, 1—12 die Eroberung Jerusalems und die Deportation der Bewohner an, desgl. Kap. 12, 1—7 die Auswanderung in die Gefangenschaft. — Über den zureichenden Grund zu solcher Verkündigung lese man Kap. 8 und 9. Über die Wirkung des dort Geschauten auf Ezechiel, Ez. 6, 11—14.

Auch in diesen Abschnitten wird uns gleichsam ein neues Stück des Charakters Ezechiels gezeichnet: zur Ergebung in Gottes Willen tritt der absolute, blinde Gehorsam gegenüber den Forderungen Jahwes. Er ist so gross,

dass Ezechiel sogar seine Gemütsstimmungen nach denen Jahwes richtet. Indem Jahwe Jerusalem dem Untergange weiht, triumphiert er zugleich über sein ungehorsames Volk. Aber der Prophet fällt ihm nicht wie Jeremia (Jer. 14, 7ff.) in den strafend erhobenen Arm, sondern er freut sich über Jahwes Triumph, er schlägt in grimmiger Freude die Hände zusammen und stampft mit den Füssen (Ez. 6, 11). Das erweckt zunächst den Anschein, als ob Ezechiel ein gänzlich gefühlloser Mensch gewesen sei. Aber die Leute, zu denen er nun wieder sprechen durfte, waren darnach. Und Ezechiel war kein Christ.

III. Die Rettung des Volkes nach Ezechiel.

Ziel: Das Volk in der Verbannung soll gerettet werden.

Vorb.: Mannigfache Möglichkeiten dieser Rettung bestehen: Entweder Babylon wird von äusseren Feinden angegriffen, belagert und erobert; dann werden die Israeliten frei und können nach der Heimat ziehen. Oder im Volke selbst erhebt sich ein Held oder ein Heldengeschlecht? Aber das Volk in der Gefangenschaft macht keinen heldenhaften Eindruck. — Auch liegt dem Propheten eine Rettung ganz anderer Art näher, eine innerliche Umwandlung der Herzen. Ob aber alle Verbannten dazu reif sind? Die Reformen des Hiskia und Josia haben gezeigt, dass das Volk der Israeliten nicht einmal als national geeintes sich umwandeln liess. Wie viel weniger jetzt! Der Prophet aber sieht einen Ausweg.

Darb.: Ez. 14, 13—20. — 18, 1—4. 20—23. — 11, 19. — 37, 1—10. — 36, 23—26.

Disposition: a) Nur Fromme können gerettet werden (14, 13—20). b) Sünder können gerettet werden unter der Bedingung, dass sie sich bekehren (18, 1—4. 20—23). c) Das ganze Israel kann gerettet werden, nicht nur äusserlich (37, 1—14), sondern auch innerlich (11, 19. 36, 23—26).

Zur Erläuterung: Ezechiel, der wie aus der Disposition zu ersehen, seine Anschauungen betreffs der Errettung des Volkes ändert, polemisiert zunächst gegen ein altes israelitisches Sprichwort, nach dem die Kinder für die Sünden der Väter büssen müssen (Jer. 31, 29. Ez. 18, 2). Nach Ezechiel ist jeder für sein eigenes Tun und Lassen verantwortlich. Gerettet werden können also zunächst nur Fromme wie Noah, Daniel und Hiob (Ez. 14, 14), die übrigen müssen umkommen (vgl. auch Ez. 9). Das ist religiöser Individualismus, der einer Anschauung, wie wir sie Gen. 18, 26ff. finden, gerade entgegengesetzt ist. Von einer Rettung des Volkes ist dabei nicht die Rede.

Einen Schritt weiter führt Ez. 18, 20—23. Es wird der Anschauung gewehrt, als ob nun Jahwe ein grausamer Gott sei, in dessen Rat es beschlossen ist, Sünder zu verderben. Jahwe hat kein Wohlgefallen am Tode des Sünders, sondern er will seine Rettung, freilich auf Grund der Bekehrung, als deren Subjekt der Sünder selbst gedacht ist: er selbst soll sich bekehren, soll selbst seine Änderung bewirken. —



Darüber hinaus weisen Stellen wie Ez. 11, 19. Auch hier handelt es sich um den Vorgang einer sittlichen Umwandlung. Aber handelndes Subjekt ist hier Jahwe selbst: er nimmt das steinerne Herz und gibt dafür das fleischerne.

Dass neben diese mehr individualistische Betrachtung auch der Gedanke einer generellen, nationalen tritt, zeigt Ez. 37, 1—14, eine Stelle, die am Schluss dieser Erörterungen in praktischer Ausführung dargeboten werden soll. Aus der Vision von den Totengebeinen, die lebendig werden, schöpft Ezechiel die Hoffnung, dass das ganze Volk der Israeliten aus der Gefangenschaft befreit und so gerettet werden kann: Ez. 37, 14. Nimmt man noch Ez. 36, 24—27 hinzu, so erkennt man, dass dem Propheten auch eine innere Erneuerung des Volkes neben der äusseren Errettung vor Augen steht. — So sieht man den Propheten gleichsam wachsen in sittlich-religiöser Erkenntnis.

IV. Die Zukunftshoffnung Ezechiels.

Ziel: Die Zukunft, die Ezechiel erhofft.

Vorb.: Jesaia erhoffte eine Friedenszeit, die ein Nachkomme Davids heraufführen würde. Micha bestimmte auch den Ort, Bethlehem. Jeremia sehnte die Zeit eines neuen Bundes herbei, in der jedem frommen Israeliten der Wille Jahwes in Fleisch und Blut übergegangen ist (Jer. 31, 33), in der jeder sein eigner Seelsorger sein wird (31, 34). Was wird Ezechiel herbeiwünschen? Sein Wunsch deckt sich mit dem der frommen israelitischen Gemeinde, die sich immer zahlreicher um ihn in Babylon schart. Aller Wunsch aber war der Wiederaufbau des Tempels zu Jerusalem (Ps. 42, 3. 43, 4). Dieser Wunsch beseelt den Propheten so, dass er aus dem Blickfeld seines Interesses alle anderen Zukunftsbilder verdrängt.

Darb.: Ez. 40, 1—7. — 41, 1—11. — 43, 1—8. — 44, 1—4. 15. — 47, 1—7.

Disposition: 1. Die Masse des Tempelgebäudes aussen. 2. Die Masse des Tempelgebäudes innen. 3. Der Tempel als Wohnstätte der Herrlichkeit des Herrn (Herrlichkeit Jahwes nicht identisch mit Jahwe selbst zu denken, sondern ähnlich wie 1. Kön. 8, 27. 29. 44. Der Name Jahwes, der nichts anderes ist als der Stellvertreter Jahwes auf Erden). 4. Die Diener des neuen Tempels. 5. Der Segen dieser Zukunft: Ez. 47, 1—7.

Zur Erläuterung: Wie lebhaft die Sehnsucht des Propheten nach einem neuen Tempel war, geht daraus hervor, dass er die Masse schon genau bestimmt für die einzelnen Gebäude. Er hat etwas von einem Baumeister an sich. Und gerade darin ist Ezechiel der Lehrmeister der späteren pharisäischen Zeit geworden, dass er alles so zahlenmässig genau bestimmt. Auch in der Priesterschaft (P) finden wir viele Zahlenangaben. Gleichwohl ist das Zukunftsbild, das Ezechiel vom künftigen Jerusalemer Tempel entwirft, nicht ohne religiöse Gedanken. Auch findet man genug Anknüpfungspunkte an frühere prophetische Zukunftsbilder: auch ihm ist Zion der Mittelpunkt, ja gleichsam der Quellpunkt eines neuen Landes (vgl. Jer. 2, 2—5). Neu ist, dass er den Gedanken der Theokratie in voller Schärfe ausspricht (Ez. 44, 1—4). Die alleinige Herrschaft Jahwes im neuen Israel wird gegründet auf Kosten des israelitischen Königtums. Der König wird zum einfachen Fürsten degradiert.

V. Zusammenfassung.

Was hat Ezechiel unter den verbannten Israeliten gewirkt?

1. Er hat um sich fromme Israeliten gesammelt und durch seine Persönlichkeit ihnen gleichsam einen Kristallisationspunkt gegeben zur Bildung einer religiösen Gemeinschaft.
2. Er hat in dieser Gemeinde den Unterschied zwischen heilig und unheilig begründet (44, 23) und dadurch die frommen Israeliten von ihrer heidnischen Umgebung scharf abgesondert.
3. Er hat mit Anstoss gegeben zum Wiederaufbau des Tempels.
4. Er hat den Gedanken einer Theokratie in Israel gefördert.
5. Er hat aber auch (besonders aus Kap. 40 ff. zu ersehen) die israelitische Frömmigkeit zu einer gesetzlichen gemacht und ist dadurch zum geistigen Vater des Pharisäertums geworden.[1])

VI. Lektion über Ezechiel 37, 1—10 (7. Schuljahr).[2])

Ziel: Ezechiel verheisst den gefangenen Israeliten Rettung.

Vorb.: L.: Was für Worte haben wir bis jetzt meist aus seinem Munde vernommen? S.: Strafende, drohende. L.: Unter welcher Bedingung nur kann Gott den Israeliten noch Rettung gewähren? S.: Unter der Bedingung, dass sie umkehren von ihren Wegen. L.: Nach dem Vorbild welcher Männer müssen sie dann leben? S.: Nach dem Hiobs, Noahs und Daniels. L.: Wie viele werden dann gerettet werden? S.: Nur sehr wenige. L.: Wem verheisst aber Ezechiel Rettung? Denke an unser heutiges Ziel! S.: Den gefangenen Israeliten. L.: Wer ist damit gemeint? S.: Alle Israeliten in der Gefangenschaft zu Babylon. L.: Wodurch kann diesen aus ihrer Lage geholfen werden? S.: Durch ein Wunder (d. h. im Sinne von aussergewöhnl. Ereignis). L.: Durch wen kann Gott solche Ereignisse heraufführen? S.: Durch Feinde, die die Stadt Babylon belagern. L.: Das ist denkbar. Gott kann aber auch viel andere Wege finden. — Wodurch aber kommt Ezechiel vor allem anderen zu der Gewissheit, dass Gott die gefangenen Israeliten erretten wird? S.: Gott hat es ihm geoffenbart. L.: Wir wollen selbst sehen, wie Ezechiel zu der Verkündigung gekommen ist: dem ganzen Israel soll Hilfe zuteil werden.

Darb.: a) Ez. 37, 1—10 wird zweimal gelesen. — b) Inhaltsangabe. L.: Gib eine Einteilung des Gelesenen an! S.: Gott führt den Propheten Ezechiel auf ein weites Totenfeld. — Gott fragt ihn, ob er glaubt, dass die Totengebeine wieder lebendig werden können. — Gott gebietet ihm zu weissagen (d. h. es im

---

[1]) „Ezechiels idealer Entwurf der Einrichtungen, welche in der erneuerten Theokratie verwirklicht werden sollten, wurde im Jahre 572 geschrieben; die Rückkehr aus dem Exil erfolgte im Jahre 538; der Wiederaufbau des Tempels wurde beendigt im Jahre 516" (Smith, W. R., Das alte Testament etc. Billige Ausgabe. Tübingen 1905. S. 422 ff. Verlag J. C. L. Mohr.) D. R.

[2]) Die Behandlung dieses Abschnitts ist als Teilsynthese gedacht und deshalb nur bis zum Schluss der vertiefenden Besprechung geführt.

Namen Gottes auszusprechen), dass diese Gebeine sich mit Adern und Haut überziehen und sich zu menschlichen Gestalten zusammenfügen sollen. — Gott gebietet ihm, dem Winde zu rufen, damit Odem in die noch toten Gestalten komme. — Die Toten werden ein grosses Heer von lebendigen Menschen." — c) Erklärung des Gelesenen. L.: Was wir oben gelesen haben, ist euch zunächst noch dunkel und rätselhaft. Wir müssen aber doch versuchen, uns auch die dunkeln Stellen zu erklären. — Denkt jetzt: Ezechiel ist eines Tages vor die Tore Babylons hinausgeschritten in der Richtung nach Jerusalem. In welcher Himmelsrichtung also nach unserer Karte? S.: Er ging nach Westen. L.: Durch was für Gebiet, wie ihr auf der Karte seht? S.: Durch wüstes Gebiet. L.: Der Prophet war diesen Weg einst nach Babylon gekommen; er kannte ihn daher. Da sieht er plötzlich zur Seite des Weges eine Anzahl von der Sonne gebleichter Knochen. Er erkennt auch, es sind Menschengebeine. Noch achtet er nicht so darauf. Er geht weiter. Da bietet sich ihm wieder derselbe Anblick: viele von der Sonne gebleichte Menschengebeine! Da wird er aufmerksam. Woher kommen die vielen Gebeine dann und wann zur Seite des Weges? Nun denkt, es waren einst viele Unglückliche die Strasse gezogen, die Ezechiel jetzt geht! S.: Das waren die gefangenen Israeliten. Viele von ihnen waren unterwegs vor Durst und Hitze umgekommen. L.: Ganz recht. Aber dann müssten doch die Gebeine mehr vereinzelt liegen. Wie kommt es, dass zuweilen ganze weite Plätze von Totengebeinen bedeckt sind? — Welche Behandlung erfuhren die Israeliten sicher von den sie begleitenden Soldaten der Babylonier? S.: Diese waren grausam und schlugen sie, wenn sie nicht weiter gehen wollen. L.: Da werden oftmals Eltern und Geschwister gesehen haben, wie es ihren Verwandten erging. S.: Und sie werden ihnen haben helfen wollen. L.: Was haben aber die babylonischen Soldaten gedacht, die ja nicht die Sprache der Israeliten verstanden? S.: Sie haben gedacht, dass die Israeliten sich empören wollten und haben sie niedergemetzelt. L.: Nun könnt ihr euch erklären, weshalb oft so viele Menschengebeine beieinander lagen. S.: Es ist an diesen Stellen zu grausamen Kämpfen gekommen, die babylonischen Soldaten haben die Israeliten niedergeschlagen und sie tot liegen lassen. L.: Dann hat sich niemand mehr um sie gekümmert, sie sind verwest, die Raubvögel der Wüste sind gekommen, die Gebeine hat die Sonne gebleicht. Das sieht Ezechiel, und er denkt zurück, an die Zeit, wo diese Gebeine alle noch frischen, lebensfrohen Menschen angehörten. Was wird er zu sich gesagt haben? S. Wie schade, dass diese Menschen alle haben so elend sterben müssen! L.: Da hat er sich entsetzt und ist traurig heimgegangen. Aber das Bild von den Totengebeinen begleitet ihn in sein einsames Gemach. Ja, über solch trübem Bilde schläft er ein. — Was wird nun V. 1 heissen: „Des Herrn Hand kam über mich und führte mich hinaus auf ein weites Totenfeld?" S.: Ezechiel sah im Traume ein Totenfeld mit Totengebeinen. L.: Warum ihm das im Traume wieder erschien, könnt ihr euch nach unserer früheren Besprechung der Träume Josephs erklären. S.: Woran der Mensch am Tage immer denkt oder was dem Menschen am Tage begegnet, das erscheint ihm des Nachts oft im Traume wieder. L.: Ungefähr so. Da hört aber Ezechiel plötzlich Worte reden. S.: Der Herr sprach: „Meinst du, dass diese Beine wieder lebendig werden?" L.: Wie antwortet Ezechiel? Ja, Herr, das weisst du wohl. L.: Welche Aufforderung stellt nun

Gott an den Propheten? S.: Er sagt: „Weissage: ich will Odem in euch geben und Adern und Fleisch über euch wachsen lassen." L.: Was erlebt nun Ezechiel weiter? S.: Er sieht, wie sich die Gebeine zusammentun und Adern und Fleisch drauf wachsen. L.: Welche weitere Forderung Gottes ergeht nun an ihn? S.: Rufe dem Wind, dass er aus den vier Windrichtungen blase! L.: Was geschieht nun? S.: Alle die einst Getöteten sind ein lebendiges Heer geworden. L.: Genau so, wie sie es waren, als sie in die Gefangenschaft geführt wurden. — Da ist Ezechiel unter Herzklopfen erwacht und hat gemerkt: es war ein Traum. Wer aber hat ihm den Traum gesandt? S.: Gott hat ihn gesandt.

d) Vertiefende Besprechung.

1. Die Deutung des Traumes.

L.: Wenn Gott dem Propheten einen Traum gesandt hat, so hat er ihm durch den Traum auch etwas sagen wollen. S.: Er hat ihm sagen wollen: so wie die Totengebeine wieder lebendig werden können, können auch die Israeliten wieder lebendig werden.[1]) L.: Lebendig werden d. h. aus der Gefangenschaft befreit werden.

2. Welche Eigenschaften lernen wir hierbei an Gott kennen?

L.: Welchen Wunsch hatten die Israeliten tagtäglich in der Gefangenschaft? S.: Sie wollten frei sein und zurückkehren. L.: Sicher haben sie es auch aus eigner Kraft versucht. Aber mit welchem Erfolge? S.: Sie haben keinen Erfolg gehabt. L.: Da sind sie traurig geworden, ja ingrimmig. Worüber sind sie so betrübt und zerknirscht gewesen? S.: Darüber, dass sie so ohnmächtig sind L.: Nun aber kommt der Prophet und verkündigt ihnen: Gott kann euch frei machen. Er hat es mir offenbart. Welche Eigenschaft ihres Gottes kommt dann den gefangenen Israeliten wieder zum Bewusstsein? S.: Die Allmacht Gottes. L.: Das wäre freilich keine völlige Hilfe, die Gott ihnen brächte. Da wäre den Israeliten nur von den äusseren Feinden und Peinigern geholfen. Von welchem inneren Feinde müssen die gefangenen Volksgenossen des Propheten noch befreit werden? S.: Von der Sünde. L.: Wie das geschehen soll, lesen wir Ez. 36, 26f. — Welche Eigenschaft zeigt Gott auch hier? S.: Gott zeigt auch hier seine Allmacht; denn er kann den Menschen das steinerne Herz nehmen und ihnen ein fleischernes dafür geben. L.: Das ist ein Bild für einen inneren Vorgang, der V. 27 näher beschrieben wird. Was wird dort von Gott ausgesagt? S.: Dass Gott den Israeliten seinen Geist geben und dadurch neue Menschen aus ihnen machen will. L.: Welche Eigenschaft Gottes aber offenbart sich darin? S.: Hierin offenbart sich seine Liebe. L.: Wir fassen zusammen! Wie wird den gefangenen Israeliten geholfen werden? S.: Kraft seiner Allmacht wird Gott den gefangenen Israeliten die Freiheit wiedergeben. Kraft seiner Liebe wird er sie zu neuen Menschen machen.

3. Die Eigenschaften des Propheten Ezechiel.

L.: Welche Eigenschaft zeigt Ezechiel, wenn er auf die Frage Gottes (V. 3) antwortet: Herr, Herr, das weisst du wohl! S.: Das ist Bescheidenheit; denn er

---

[1]) Falls die Antwort nicht kommt, so lasse man einfach Ez. 37, 11ff. lesen, in welchen Versen Ezechiel die Deutung des Traumes selbst gibt.

sagt damit: ich weiss es nicht. Du, Gott, weisst es. L.: Das ist dann mehr als Bescheidenheit; das ist Ergebung in Gottes Wissen und Wollen. — Welche Eigenschaft fordert aber Gott von Ezechiel, wenn er ihm befiehlt, dem Winde zu rufen, damit er durch sein Blasen die Getöteten zum Leben bringe? S.: Da fordert Gott Glauben. L.: Was soll denn Ezechiel glauben? S.: Dass Gott durch ihn die Gebeine der Getöteten wieder lebendig machen könne.

Zusammenfassung der beiden Eigenschaften: Ergebung in Gottes Willen und Glauben.

II.

Eine neue Fibel für kleine Stadtleute![1])

Eine Buchbesprechung von P. Bergmann in Dresden.

Eine solche gibt es in Deutschland noch nicht, und damit ist die Berechtigung ihres Erscheinens nachgewiesen. Es wird den Lesern der „Studien", die alles Neue auf pädagogischem Gebiete verfolgen, nicht unerwünscht sein, den Aufbau und Ausbau der Gansbergschen Fibel kennen zu lernen.

Die Fibel hält folgenden methodischen Gang ein: es gelangen in der Regel drei Laute und drei Buchstaben auf einmal zur Behandlung und zwar nur in Schreibschrift, nicht in Druckschrift.

1. *i e u*
2. *o a ei*
3. *l m s*[2])
4. *f n h*
5. *t au b*
6. *sch r k* ƙ (zweierlei *k*!)
7. *w d g ü*
8. *mm ll nn*
   ff tt ſſ ee (Rechtschreibung!)
9. *ö*
10. *ie* (Rechtschreibung!)
11. *s ch ſs*
12. *ſt*
13. *z p j*
14. *ä*

Grossbuchstaben:

15. *M A G*
16. *N D H*
17. *L B W äu*
18. *T R K* K (zweierlei *K*!)
19. *S St Sch*
20. *E Ei F*
21. *J P Z*
22. *O U V v* (Seite 42)

Ä ist nicht besonders behandelt, kommt aber von Seite 28 an in Wörtern vor, ebenso *Ch* (Seite 91).

Nicht behandelt werden die Kleinbuchstaben: *c q x y* und die Grossbuchstaben *C Q X Y J*.

Mit Seite 49 setzen die Druckbuchstaben ein und zwar acht Seiten hindurch erst die kleinen, — bei denen unbehandelt bleiben: c q x y — dann

[1]) Gansberg, Fritz, Bei uns zu Haus. Fibel für kleine Stadtleute. 70 Pf. und die Begleitschrift hierzu von demselben Verfasser: Fibelleid und Fibelfreud. 80 Pf. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1905.

[2]) Hier — Seite 3 — beginnen die ersten Zusammensetzungen wie: ma, mi, li, lu, mama, lisa, lui.

fünf Seiten die grossen, von denen nicht behandelt werden: C Q X Y O U V. In Wörtern treten auf O von Seite 66 an, U von Seite 67, V Seite 79.

Ergebnis: Nach phonetischen Grundsätzen geht G. nicht immer vor, sonst würde er nicht die sprechschweren Laute: h, t, b, k vor den leichten Lauten w und sch bringen. Ihm gilt als Hauptziel, rasch zu inhaltvollen Wörtern zu gelangen; ob dadurch phonetische Grundsätze verletzt oder Schreibschwierigkeiten gehäuft werden (z. B. Seite 7, wo gleichzeitig auftreten: sch, r, k und f), ist ihm nicht massgebend.

Gewiss kann man so wie G. verfahren, ohne in jedem einzelnen Falle Phonetik und Schreibschwierigkeit zu berücksichtigen; nur sollte G. andere Fibeln, die die von ihm geringgeschätzten Grundsätze beachten, nicht verspotten, wie er es in seiner Begleitschrift tut.

Erfreulich ist, dass G. von Seite 73—85 eigene Lesestücke bietet und nicht erst auf einen Dichter wartet, der unserer Jugend erstehen und sich des „armen" Fibellesestoffes annehmen möchte, sondern mutig zeigt, dass Lehrer wohl wissen, was für unsere Sechsjährigen passt, und bei Fleiss und Begeisterung auch die rechte Form zu finden verstehen.

An Kleinigkeiten ist noch zu bemerken: S. 68 „Eltern kommen zu Haus" — kann trotz mundartlicher Freiheit nicht gebilligt werden. S. 64 Frida, jedoch S. 52 Frieda! S. 59 Hülfe, statt jetzt allgemein Hilfe. S. 85 fehlt Wilhelm zu Hey, S. 91 Georg Christian zu Dieffenbach, S. 95 Christian Adolf zu Overbeck. No. 117 Wenn ich ein Vöglein wär — ist aus des Knaben Wunderhorn, No. 118 Hopp hopp hopp, Pferdchen — von Karl Hahn, No. 126 Morgen kommt der Weihnachtsmann — von Hoffmann von Fallersleben; die zweite Strophe ist weggelassen worden.

Gansberg hätte sich ein Verdienst erworben, wenn er mit den leidigen Apostrophen in der Fibel aufgeräumt hätte. Was für eine Berechtigung haben sie in den Gedichten No. 109: Ich geb' dir auch ein Ei. Ein Tänzlein geig' ich dir. No. 112: Sonne hat sich müd' gelaufen. No. 114: Wenn ich nur 'mal der König wär usw.? Diese lästigen Häkchen sind eine Plage für die Kinder, für den Lehrer und für den — Setzer. Zum Verständnis des Inhalts tragen sie kaum bei, für die Rechtschreibung nur wenig. — Seite 30 steht was, Seite 68 'was.

An der Fibel sind zu loben: der Bildschmuck,[1]) die Seitenumrahmungen, einzelne mit spassigen Bildern wie S. 17, 23, 24, 39, 42, die Seitenziffern unten, die Schwabacher-Typen, die Schreibschrift von S. 25—48,[2]) die Papierstärke, die Papierfarbe, der billige Preis von 70 Pf., sodann der methodische Aufbau,[3]) der lebendige Lesestoff. Neu ist die Heranziehung von Anschauungsstoffen aus dem täglichen Leben der Stadtkinder. G. hat damit ein Gebiet angebaut, das noch

---

[1]) Mit Ausnahme von S. 6 Hähnchen, S. 13 Küche — zu lang gegen die geringe Höhe, S. 15 Wiese, S. 18 Vesuvbild — zu gross. S. 13 stören die in die zwei oberen Bilder hineingeschriebenen Buchstaben, ähnlich S. 15, 16, 18 und 20 — sechsjährige Kinder verstehen das schwer.

[2]) Nicht aber die unschöne Schreibschrift von S. 1—24.

[3]) Die oben erwähnten Verstösse gegen Phonetik und Schreibschwierigkeit abgerechnet.

...chen ungehobenen Schatz enthält. Die Grossstadtlehrer werden dem Ver-...r für diesen Versuch dankbar sein.

Abzulehnen ist, dass das Kinderauge 48 Seiten hindurch nur mit Schreibschrift arbeiten soll.

So günstig ich mich im allgemeinen über die Gansbergsche Fibel, die einen wirklichen Fortschritt bietet, aussprechen kann, so wenig günstig kann ich es über die Begleitschrift Fibelleid und Fibelfreud tun.

Wer von dem „Fibelelend", in das uns die 200 und mehr Fibeln in Deutschland hineingebracht haben sollen, in so grossen Tönen spricht, wie es der Verfasser der Begleitschrift tut, von dem erwartet man, dass er den gegenwärtigen Stand der Fibelfrage und die Fibelbewegung wenigstens des letzten Jahrzehnts gründlich kennt. Das ist aber in G.s Begleitschrift nicht allenthalben der Fall. Er überschaut nicht das Ganze. Seine absprechenden Urteile treffen nur ein Teilgebiet der deutschen Fibelliteratur und zwar gerade eins, das unter Fachmännern heute als überholt und überwunden gilt, darob aber nicht Spott verdient. Dazu hätte sich Gansberg, der schon mit einigen guten Schriften hervorgetreten ist, nicht sollen verleiten lassen.

Unser heutiger Fibelstand ist das Ergebnis einer wenigstens hundertjährigen Entwicklung, in der die einzelnen Stufen ihre Berechtigung haben, und die man nicht beliebig ausschalten kann, weil sie den Unterbau für höhere Stufen bilden. Jeder Kenner der Fibelgeschichte wird beistimmen, wenn ich behaupte, dass die letzten hundert Jahre Fibelarbeit ein Beweis unermüdlichen Lehrerfleisses sind. Nur ein Beispiel sei erwähnt!

Welchem andern Buche, mit Ausnahme der Heiligen Schrift, wäre es beschieden gewesen, 1000 Auflagen zu überschreiten, wie das der Schreiblesefibel des Lehrers Albert Haesters zu Werden an der Ruhr geschehen ist — vor mir liegt die 1000. Auflage aus dem Jahre 1883 und die 1201. Auflage aus dem Jahre 1895.[1]) Und wie sehr hat dieser eine Mann mit seinem schlichten Büchlein von 4 Druckbogen die gesamte Fibelliteratur in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Nordamerika beeinflusst! Heute ist sie freilich längst überholt und bildet nur eine Stufe unter den vielen.

Muss denn eine neue Sache sich durchsetzen mit Schmähung des Bisherigen? Man kann nicht ohne weiteres verlangen, dass jeder Lehrer das ganze Fibelgebiet in seiner geschichtlichen Entwicklung überschaue, schon um der durch Anschaffung der Fibeln entstehenden Kosten willen nicht. Wer nun das absprechende Urteil der Begleitschrift über unsere Fibeln und ihre Methodik liest und vielleicht selbst nach einer älteren Fibel, deren ja noch manche Ausgaben in Gebrauch sind, unterrichtet, der kommt durch die Begleitschrift zu einem schiefen Urteile. Das ist aber im Interesse der Wahrheit und im Interesse der Wertung, die auch die Lehrerarbeit früherer Jahrzehnte auf diesem Gebiete beanspruchen darf, zu bedauern. Es kann daher bei aller Anerkennung gewisser Fortschritte in G.s Fibel deren Begleitschrift nicht unwidersprochen bleiben.

---

[1]) Jetzt hat sie bereits die 1240. Auflage erlebt, und seit ihrem Erscheinen im Jahre 1853 sind bis heute von ihr 3720000 Exemplare gedruckt worden.



G. misst der **Übung** im ersten Leseunterricht nur geringen Wert bei. S. 19 versteigt er sich zu dem Satze: „Das Wort Übung gehört überhaupt nicht in die Methodik; denn es bedeutet allemal: Ich bin mit meinem Witz zu Ende!“ Jede Übung hat etwas Mechanisches und — wenn man will — vielleicht für den Lehrer Langweiliges an sich, ob für die Kinder, ist eine andere Frage. Das aus der Welt zu schaffen, wird auch der G.schen Fibel nicht gelingen. Ich denke nur an die erste Seite seiner Fibel, die gleich drei Laute und drei Schriftzeichen, darunter das schreibschwere e, nebeneinander bietet. Da ist viel Übung nötig.

Bringt eine Fibel die Lese-Übungsreihe: Meile, Beile, Feile, Keile, Seile, Teile, Weile, Zeile, so kann ich das nicht als „geleiert“ bezeichnen. Der Lehrer ist doch da, um diese Übungsreihe zu beleben. G. will das mit seiner Schlachterreihe, Bäckerreihe und Tischlerreihe von je zehn Tätigkeiten (Fibel S. 55) doch auch.

Er klagt S. 7 eine Fibel in 41. Auflage an, dass sie die Kinder lesen und „hindurchdenken“ lasse: Wir schreiben, singen, lesen, hören, sitzen, stehen, gehen, fallen, rennen, schreien, werfen, tragen, springen usw. — im ganzen 25 Tätigkeiten, allerdings viel! Aber sofort kommt Leben hinein, wenn der Lehrer sagt: Wir machen nach jedem Worte das, was dort steht. Ähnlich wird wohl jeder Lehrer verfahren, natürlich nur mit den Wörtern, die es erlauben, nicht aber mit: wachsen, träumen, denken, wachen. Verlangt G. in seiner Fibel S. 55 unter No. 18. „Zum Besprechen“ nicht Ähnliches: bohren, bügeln, dienen, nähen, hinken, klemmen, lauschen, lenken, ringen, löschen, niesen, recken, — schielen, spalten, stöhnen, stolpern, stottern, tasten, turnen, warnen, wechseln, wehren, winseln, zittern — im ganzen 24 Tätigkeiten! Also wozu die Aufregung?

Seite 7 ruft er aus: „Was für **Zungenübungen** mutet man den Kleinen zu!“ Ohne Übung der Zunge geht es nicht; denn viele Kinder kommen sprachungewandt zur Schule. Übertreiben darf man freilich nicht. „Obst, tobst, eilst, feilst, greifst, nutzt, schützt, glotzt, putzt, stützt, platzt, wetzt, kratzt, blitzt“ usw. (aus einer Fibel in 33. Auflage) ist zuviel. Aber verlangt G. Seite 66 No. 43 nicht auch **Zungenübungen**? Man lese nachfolgende Wörter laut: „Luftscheibe, Luftsprung, Luftkissen, Luftschiffer, — Pferdemarkt, Gemüsemarkt, Holzmarkt, Blumenmarkt, Markteimer, Marktfrau, Markttag, Marktplatz.“

Auf derselben Seite erklärt er den **sinnlosen Silben** den Krieg und kommt doch in seiner Fibel Seite 3 No. 8 auch nicht ganz an „sinnlosen“ Silben vorbei: ma, mi, li, lu. Die Phonetiker legen mit Recht Wert auf die Übung mit solchen Silben, um sowohl das Heraushören des Lautinhalts als auch das Zusammenziehen der Laute zu erleichtern. Man lese und versuche die trefflichen Übungen, die **Brüggemann** in seinem Lesebuch für das erste Schuljahr Seite I 2—6 macht und die guten Winke in seinem Begleitwort Seite 13ff! Der Dresdner Elementarlehrer **Wiedemann** spottete schon vor mehr als 30 Jahren über die Furcht vor „sinnlosen“ Silben. Sie dienen dem Lesezweck ähnlich wie das Holzgerüst dem Neubau.

Seite 8 bis 15 füllt er mit Klagen über die **Sätzchen-Lesestücke** an und bringt doch Seite 67 selber solche Stücke. Wie abgeschmackt ist Seite 69

No. 64: „Stille Nacht! Heilige Nacht! Alles schläft . . . Unterrock . . . Pferdestall." Auch seinen Auslassungen über das Religiöse (Seite 11) werden viele deutsche Lehrer nicht beistimmen.

Ausdrücke wie „extremste Systematik! Schulmeisterweisheit! Schulmeisterdünkel! Gängelbündelei (S. 9), breite Geschwätzigkeit, ödeste Geschwätzigkeit (S. 11), erschrecklicher literarischer Tiefstand unserer Fibeln (S. 12), Unnatur, Armseligkeit" fliegen den Fibelherausgebern an den Kopf. Ihn selbst treffen sie nicht, da er sich Seite 21 Fibeldichter nennt.

Seite 15 beklagt er den „traurigen Inhalt, die schulmässige Ausstattung, den nichtssagenden, freudlosen Einband, den buntscheckigen Druck, die dürftigen Bildchen" und schränkt diese Vorwürfe nur durch den Zusatz ein, „von ehrenwerten Ausnahmen abgesehen". Demgegenüber muss doch bemerkt werden, dass die Erscheinungen der letzten 10 Jahre in Ausstattung, Einband, Druck, Inhalt und Bildschmuck grosse Fortschritte aufweisen und zwar nicht „ausnahmsweise", sondern durchgehends. Auch irrt G., wenn er S. 28 sagt: „Es ist wohl das erste Mal, dass ein wirklich namhafter Künstler sich eines Schulbuches annimmt." Ich setze eine Anzahl neuer Fibeln her, darunter auch einige, die in ihren ersten Auflagen etwa 10 Jahre zurückreichen und bereits in neuen Auflagen vorliegen, um zu zeigen, dass von Ausnahmen nicht die Rede sein kann.

Fechner Heinrich. Berlin 1894 mit Bildern von Professor Paul Mohn.

Bangert Wilhelm. Frankfurt a. M 1895 mit 27 Originalzeichnungen von E. J. Müller.

Göbelbecker L. F. Lernlust. Karlsruhe 1895 mit 44 Originalzeichnungen von H. Leutemann.

Rössler & Bergmann. Dresden 1897 mit 31 Bildern von Ernst Streubel.

Reinelt Emanuel. Wien und Prag 1899 mit 32 Bildern von A. Patek.

Kummer, Branky, Hofbauer. Wien 1900 mit Bildern von Koloman Moser.

Burkhardt, Lass, Schrader. Leipzig 1902 mit Bildern von Oskar Popp.

Fritz Otto. Im Sonnenschein. Karlsruhe 1903 mit Bildern von Karl Thoma.

Dietlein Rudolf. Esslingen und München 1903 mit farbigen Bildern.

Göbelbecker L. F. Wiesbaden 1903 mit 78 grossen und 300 kleinen Bildern von hervorragenden deutschen Künstlern.

Selbst die Vermutung G.s, dass mit Arpad Schmidhammer der Jugendstil in die deutsche Fibel einzöge, ist irrig. Koloman Moser hat sich den Ruhm bereits 1900 in der Wiener Fibel geholt. G. kennt eben nur ein Teilgebiet der Fibelliteratur; seine Anklagen in ihrer Allgemeinheit sind nicht mehr zutreffend.

Auf Seite 15 behauptet G: „Alle unsere 200 und mehr Fibeln gleichen einander so sehr, dass eben nur die Augen eines Fachmannes dazu gehören, um wesentliche Unterschiede zwischen ihnen herauszufinden." Von Nichtfachleuten wird niemand so etwas verlangen. Und Fachleute werden G.s Behauptung unwissenschaftlich nennen. Die Vielgestaltigkeit der Fibeln ist heute noch gross. Sie zeigt, wie lebhaft die Lehrerschaft an dem Fibelproblem arbeit, wie sorgfältig

sie auch das Kleinste beachtet und jede Schwierigkeit zu überbrücken sucht. Man sollte endlich aufhören mit der unmännlichen Klage über die deutsche „Fibelflut“! Was nicht lebenskräftig ist, stirbt von selbst ab. Der freie Wettbewerb ist ein Glück für die Methode des ersten Leseunterrichts. Ihm verdanken wir zum Teile die wirklichen Fortschritte auf dem Fibelgebiete in den letzten 100 Jahren. Die deutschen Regierungen werden sich durch einzelne Jammerrufe über den Überfluss an Lehrbücherausgaben nicht zu weiteren Abstrichen in der Liste der zulässigen Lehrbücher bestimmen lassen. Wir kämen sonst zu der Magerkeit an Lehrbücherausgaben, wie sie das österreichische Lehrbücher-Monopol auf einzelnen Gebieten herbeigeführt hat.

Was G. in seinem „Fibelproblem“ Seite 17ff. fordert, ist nichts Neues, ondern wird bereits seit Jahren in verschiedenen Fibeln verwirklicht, und Hunderte von Elementarlehrern treiben das Erzählen, das Beleben, das Erfinden von Details schon lange. G. kennt — ich muss das immer wieder betonen — das Neueste nicht. Er regt sich über eine Fibel in 41. Auflage und über eine andere in 33. Auflage, deren Anfänge also in die 60er und 70er Jahre zurückreichen, auf und schiesst auf halbtote Soldaten.

Es mutet komisch an, wenn er sich Seite 18 vernehmen lässt: „Die Aufgabe des Fibelverfassers besteht aber nicht darin, systematische Lehrgänge herzustellen und die Laute und Buchstaben in Reih und Glied zu bringen. Diese Aufgabe ist längst im grossen und ganzen gelöst. Dass man die stimmhaften Konsonannten vor den stimmlosen vorführt, dass man die lautgetreue Schreibung vor der „orthographischen“ vorführt, das ist längst Gemeingut aller Fibeln und aller Elementarlehrer“ — und wenn er selbst in seinem „systematischen Lehrgange“ die stimmlosen Konsonannten h, t, b vor den stimmhaften sch, w bringt, und wenn er die „Orthographie“ mit mm, ll, m, ff, tt, ss schon Seite 13, mit ie schon Seite 15 einführt.

Hauptaufgabe der Fibel ist ihm, „vernünftigen Lesestoff“ zu bieten. Gewiss ist das eine Aufgabe; aber seine ersten Fibelseiten beweisen, dass es ohne „systematischen Lehrgang“ nicht geht.

Berechtigt sind folgende Forderungen in der Begleitschrift:

1. späteres Beginnen des Leseunterrichts — nur ist das nichts Neues. In Frankfurt a. M. hat die Lersner-Schule vor drei Jahren den Versuch gemacht, das Lesen und Schreiben im ersten Schuljahre zurückzudrängen. Als Ersatz betrieb man im ersten Halbjahre viel Analysieren und Lautieren kleiner Sätze und Wörter, die der Anschauungsunterricht lieferte, dazu malendes Zeichnen. Um Anschauung im Freien zu üben, unternahm man in jeder Woche zwei Ausflüge von geringer Ausdehnung. Daneben wurden Grimmsche Märchen und Heysche Fabeln behandelt. Täglich Spiel und Gesang. Auch die erkannten Vokale und sangbaren Konsonannten wurden gesanglich vorgeführt. Erst im zweiten Halbjahre wurde mit der Druckschrift begonnen, jedoch nur Lesen, kein Schreiben. Bis Weihnachten hatten alle Kinder genügende Fertigkeit im Lesen nach der Fibel. Nach Weihnachten begann, sofort ins Heft, das Schreiben. Ostern schrieben alle Schüler gut, teilweise sogar schön und fast fehlerfrei.

2. kindertümliche Lesestücke. Auch darin sind schon Vorgänger da. Ich verweise auf die oben genannten neueren Fibeln. Zu loben ist, dass Anschauungsstoffe, die den Stadtkindern tagtäglich vor Augen stehen, in die Betrachtung hineingezogen werden.
3. die ähnlich klingenden Wörter und die Buchstaben c, q, x, y können aus der Fibel verschwinden, ebenso die schöne Xanthippe und der edle Xerxes.

Die Forderung: „anfangs nur Lesen — Schreiben später“ wird unter den Elementarlehrern heftige Gegner finden. G. wünscht dafür Malen, Zeichnen, Hören, Sprechen, Erzählen — alles Forderungen, die bereits von anderen wiederholt gestellt worden sind.

Wer die Fachliteratur kennt, wird mit uns zu dem Schlussurteil kommen: Die Begleitschrift Fibelleid und Fibelfreud von G. ist nicht ausgereift und bedarf für ein zweites Erscheinen einer sorgfältigen Durchsicht und sachlichen Verbesserung.

III.

Zum Unterrichte der Grundstufe.

Von Fr. Franke in Leipzig.

1. E. v. Sallwürk, Haus, Welt und Schule. Grundfragen der elementaren Volksschulerziehung. Wiesbaden, Otto Nemnich. 1902. 124 S. Geh. 2,50 M.

2. L. F. Göbelbecker, Lernlust, eine Comenius-Fibel. Für den zeitgemäss vereinigten Sach-, Sprech- und Schreibunterricht nach einem vollständigen Lehrgang der kombinierten Laut- und Normalwortmethode bearbeitet. Mit 60 grossen Gruppenbildern und zahlreichen Einzelillustrationen versehen von H. Leutemann und anderen hervorragenden deutschen Künstlern. 18., allseitig verbesserte Auflage. Mit neuer Orthographie. Ebenda. 105 S. Preis schön gebunden 50 Pf.

3. L. F. Göbelbecker, Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts auf neuen Bahnen gegründet und den kleinen Anfängern gewidmet usw. 2. Aufl. Ebenda. 144 S. Geb. 75 Pf. Geschenkausgabe in Ganzleinen 1 M. Beiliegend ein „Geleitswort“, 10 S. Text.

E. v. Sallwürk erörtert in sechs Kapiteln scheinbar sechs Grundfragen; die Erörterungen laufen jedoch alle auf die eine Hauptfrage hinaus: Wie der Lehrplan des ersten Schuljahres beschaffen sein muss, damit der Unterricht an den Geisteszustand des Kindes in dem „Wendejahre“ genau anknüpft und es — nicht etwa am „weitesten“ führen, sondern — am zweckmässigsten weiter führen kann. Im 1. Kapitel: „Das Wendejahr“, wird gezeigt, dass und in welchem Sinne das sechsjährige Kind unterrichtsfähig ist: nämlich wenn die Herrschaft des Gedankens über die stetiger gewordenen leiblichen Triebe, die



sprachliche Ausbildung und die Fähigkeit, Vorstellungen festzuhalten, Merkmale von den Dingen abzulösen und in andere Verbindungen zu bringen — einen gewissen Grad erlangt haben. Bei der Entfernung vom Sinnlich-Wirklichen sei grosse Behutsamkeit nötig, und überhaupt solle „formaler Unterricht nur da Platz greifen, wo eine reiche und sichere Anschauung der Sachen vorher bereitet ist.“ Dem lässt ich nur beistimmen. Wenn v. S. freilich dabei sagt, „der erste Unterrichtsakt ist ein analytischer,“ so ist es schon klar, dass er das in einem allgemeineren Sinne meint als gewisse andere Leute, und es zeigt sich eine Wegscheidung.

Kap. 2: „Die Vorstellungswelt des Sechsjährigen“ legt dar, dass nicht Märchen die rechte Kost seien, weil das Kind über den naiven Glauben daran hinaus sei und als Poesien sie noch nicht zu schätzen vermöge. (In diesem Punkte haben mich meine mässigen Erfahrungen anders berichtet, aber das muss für diesmal unerörtert bleiben.) Dagegen sei das nächste dringende Bedürfnis, die bereits erlangten Eindrücke von der wirklichen Umgebung analytisch zu behandeln, und von „den Linien“ an, wo Unklarheit oder Mangel der Anschauung und Vorstellung auch nur bei einzelnen Schülern sich zeigt, soll die Vorstellungswelt der Kinder „einen gründlichen sachlichen Ausbau“ erhalten. „Wir verlangen, dass der elementare Unterricht beobachten, auffassen, darstellen, das Aufgefasste innerlich [d. h. nach objektiven Rücksichten] ordnen und bewerten lehre.“ Und indem das Kind dabei wahrnimmt, dass „der Mensch in Beziehung zur ganzen Natur steht“, indem mit der Zeit andere Zwecke und Interessen als die eigenen in seinen Gesichtskreis treten, ist auch „der erste Schritt zur Begründung sittlicher Gesinnung“ getan. Dieses scheint fast der einzige Gesinnungsunterricht zu sein, den v. S. fordert oder zulässt. Denn das sechste Kapitel: „Das Letzte,“ die Religion, sagt inmitten ganz allgemeiner Ausführungen in sehr unbestimmter Weise, dass deutsche Christenkinder in den Sinn und Geist des christlichen Bekenntnisses nur eingeführt werden können durch eine Betrachtung des Lebens Jesu, „zuerst in einfachen Lebensbildern, späterhin aber mit genauem Eingehen auf seine Lehrwirksamkeit“. Dass aber von den einfachen Lebensbildern welche in das erste Schuljahr gehörten, ist aus dem Kapitel, so richtig und erfreulich vieles darin ist, nicht zu ersehen, ebensowenig aus dem sonstigen Inhalt des Buches.

Bestimmtere Beziehung zum Gegenstande hat trotz der Perspektiven auf das ganze Gebiet der Erziehung das 3. Kapitel: der Anteil der Kunst an der Erziehung. Der modernen Bewegung gegenüber wird treffend gesagt: Kunst ist dem Verf. „nicht ein neuer Zweck, sondern ein altes Mittel“, das er „nur zu erweiterter Anwendung bringen“ will. Die Erweiterung ist z. T. darin begründet, dass er das Wort auch etwa in dem Sinne nimmt, wie Pestalozzi Verstandes-, Gemüts- und Kunstkräfte unterscheidet.

Das 4. Kapitel heisst: „Der natürliche Gang der Erkenntnis und der Willensentschliessung.“ Der natürliche Gang der Erkenntnis ist nach v. S.s Meinung in seiner „didaktischen Normalform“ nachgebildet worden (vgl. Päd. Studien 1903, 6. Heft), und hier kommt dazu: die „ästhetische Auffassung der Dinge vollzieht sich in genau entsprechender Art“, und „auch die Willensentschliessung durchläuft diesen Weg“; Grund genug, der Normalform noch mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Das 5. Kapitel: „Sachen und Formen im Lehrplan" beginnt dann gleich mit dem schon im ersten Kapitel vorbereiteten Satze: „Sachen also zuerst, und dann die Worte!" und was sonst noch den Formen beizuzählen ist. Den näher bestimmten „Kreis von Anschauungen und Interessen" nennt der Verf. die Heimat des Kindes, und die Heimatkunde bildet bei ihm den „realen Stammunterricht".

Hinsichtlich der Art der Behandlung will Verf. gleichfalls sorgfältigen Anschluss an den Geisteszustand des Kindes, das bis dahin die Freiheit genossen. Die Beschreibung der Uhr wird verwandelt in eine Erzählung, die Besprechung über die Beschaffung der Lebensmittel in eine dramatische Darstellung des Müllers, der eine Hochzeit halten will, das erste Zählen wird bei Aufstellungsübungen der Kinder betrieben. Möchte das „Rechenspiel", das „turnerische Rechnen", von dieser Seite empfohlen, dem allerersten Sachrechnen auch dort etwas Beachtung verschaffen, wo man dazu keine Zeit zu haben meint und nicht früh genug „Zahlen" schreiben lassen kann. Natürlich ist Derartiges überall nur ein Anfang; über den Fortgang sagt das Buch gar nichts, sondern verweist auf die Schrift von Göbelbecker: Das rechenunterrichtliche Sachprinzip (1901). Unverständlich aber ist es mir, wie v. S. dabei die kritische Bemerkung machen kann: „Die Anhänger der Zillerschen Gesinnungsstoffe werden es nicht begreifen, dass wir mit Kindern zählen statt mit zählbaren Dingen, wie ihre Gesinnungsstoffe sie an die Hand geben." Die früheste Kunde von Zillers Methodik ist mir auf der Schulbank durch Schützes Schulkunde vermittelt worden, und da war auch schon der Versuch von E. Barth, mit Vater, Mutter, Kindern und anderen Personen der „Sterntaler" zu rechnen (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wiss. Pädagogik 1865, S. 128—132), als Verirrung mitgeteilt und hat seitdem noch öfter als Beispiel gedient für gut und bösgemeinte Fingerzeige. Im wirklichen Unterricht werden die Personen der „Sterntaler" durch Kinder dargestellt, und sie werden hierbei, abgesehen vom Kommando, ähnlich hin und hergehen wie E. v. S.s Turnschüler. Die Ähnlichkeit beider Versuche geht aber noch weiter. Barths methodische Arbeit soll so zu sagen fachwissenschaftlich vollständig sein, sie sucht alles anzugeben, was sich mit den Personen des Märchens und mit den verschenkten Gegenständen rechnen und wie sich das etwa tun lasse; und nicht anders darf ein ehrlicher Kritiker v. S.s Aufstellungsübungen beurteilen, wobei es z. B. heisst: „Stehen 4 Reihen hintereinander mit je 5 Schülern, so lässt man nach Reihen oder nach Rotten die ganze Abteilung abzählen; daraus ergibt sich 4 . 5 = 5 . 4 oder: die Ordnung der Faktoren ändert nichts am Produkt. Soll dagegen 20 durch 5 dividiert werden, so lässt man die Reihe abzählen bis zu 5 und dann immer weiter bis zu 20. Das konnte 4 mal geschehen; also ist 20 : 5 = 4." Mich stört es daher nicht, dass Kinder, welche bereits die 20 so abteilen können und nach den heute geltenden Plänen im Rechnen damit beschäftigt werden, das turnerische „Abbrechen in Abteilungen zu 5" wohl nicht mehr brauchen dürften; und ebensowenig darf v. S.s Gebrauch der Ziffern und der Rechenzeichen befremden — sie stehen vorerst bloss in dem Buche des Verfassers, und was auf die Schiefertafel kommt, hat der zu bestimmen und zu verantworten, der es darauf schreiben lässt!

Wie aber die Zurückstellung der Zahlen hinter die Sachen in dem Buche v. S.s sehr zu begrüssen ist, so vielleicht noch mehr die Zurückstellung der

Buchstaben; denn der gewöhnliche Unterricht strebt noch immer vielfach, wie Ziller sagte, nur den „Vehikeln" der Bildung zu. „Den Schulen," sagt v. S., „erscheint als das Praktische heute immer noch ein frühzeitiger Unterricht im Lesen und Schreiben, und nachdem dieser durch die Schreiblesemethode wesentlich erleichtert worden ist, hält man ihn auch für pädagogisch gerechtfertigt; denn die deutsche Schule wird noch viel lernen müssen, um endlich zu begreifen, dass das, was im Augenblick leicht ist, nicht immer auch das zweckmässigste sein muss." Doch darf man wohl bei aller Freude darüber, dass das wieder einmal ausgesprochen worden ist, hinzufügen: Schon jetzt haben viele begriffen, dass „es" oft nicht „leicht", sondern — bei der schon von Rudolf Hildebrand beklagten Nachgiebigkeit der Kindesseele — bloss leider nicht unmöglich ist, so dass sich gutgläubigen Leuten immer „Erfolge" zeigen lassen werden. Also möge E. von Sallwürks Hauptgrund, dass das Kind zunächst „Sachen" verlangt, auch in der von ihm vertretenen Formung ja recht durchschlagend wirken!

Auf S. 94 spricht er nun von denjenigen Pädagogen, „die vom Primat des Schreibens und Lesens sich frei gemacht haben, wie W. von Türk, Harnisch, Denzel, Graser, Th. Kraus". Dass das nicht die einzigen Pädagogen dieser Art sind, ist für die vom Verf. gewählte Form kein Vorwurf, aber der Bedeutung nach beurteilt vermisse ich — Ziller, der doch gewiss gegen diesen Primat angekämpft hat wie irgend Einer. Es heisst schon in dem „Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende im ersten Schuljahre" (1862): „Was den Formenunterricht anlangt, so soll er nach allgemeinen pädagogischen Grundsätzen das Übergewicht, das ihm gegenwärtig trotz einzelner entgegengesetzter Tendenzen überall eingeräumt wird, in der Übungsschule an den Sachunterricht abtreten." Allerdings hat weder Ziller noch einer seiner Schüler den Primat einem „realen Stammunterricht" im Sinne der angeführten fünf Methodiker eingeräumt, aber — über das, was er eigentlich getan hat, berichtet der Verf., wie ich glaube, ebenfalls sehr irreführend. Zuerst führt er aus dem 1. Jahrbuch des Vereins f. w. P. (1869) folgende Worte Zillers an: „Namentlich muss der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen, von wo er aber auch auf dieses die dem Nahen und Gegenwärtigen zugewendete warme Teilnahme übertragen soll, es muss ferner sein Sinn für die Wirklichkeit und seine Anlage zum nationalen wie zum modernen Bewusstsein zuvor hinreichend befestigt sein, . . . bevor er in die Quellen der geoffenbarten Religion . . . eingeführt werden darf."

Darnach fährt v. S. selbst fort: „Jedermann, der diese Stelle liest, ohne Zillers Lehrplan kennen gelernt zu haben, wird erwarten, dass er eine sehr eingehende Heimatskunde an die Spitze des elementaren Unterrichts stellen werde. Davon ist aber gar keine Rede; denn das wäre eigentlicher analytischer Unterricht, und dieser kommt bei ihm nur in der subsidiären Stellung einer gelegentlichen Vorbereitung zu anderem Unterricht vor, kann also als selbständiges Fach nie auftreten: besonderen heimatskundlichen Unterricht verwirft Ziller, und was steht bei ihm an dessen Stelle? Das Märchen." Nach dem schon genannten Lehrplane Zillers zerfällt aber der Unterricht „natürlich in einen

Unterricht für Gesinnungen, in einen Unterricht für Naturkenntnisse und in einen Unterricht für Formen. . . . Der Unterricht für Gesinnungen ist ein vorwiegend mittelbarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anschauungsunterricht." Der letztere ist dem Wesen nach das, was v. S. Heimatskunde nennt, dem Inhalte nach fällt aber ein Teil des Anschauungsunterrichts überhaupt in den Unterricht für Gesinnungen, der bei v. S. keinen besonderen Teil bildet. „An den ersteren schliesst sich aber ein synthetischer Stoff an," d. h. der Gesinnungsunterricht ist nicht bloss analytischer Unterricht, der bereits Erlebtes bearbeitet, sondern er fügt ein Neues hinzu, nämlich die „Sostmannsche Auswahl der Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen", und „die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die Stufenfolge des betreffenden (!) Anschauungsunterrichts, indem vor jedem Märchen genau derjenige Teil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift." Hier ist also schon wirklicher Anschauungsunterricht der einen Art, Bearbeitung von Erlebtem, nur in der Auswahl durch Rücksicht auf das Märchen bestimmt. Der notwendige Hintergrund für die Erzählung desselben „soll nämlich weder fehlen, noch gleichzeitig mit dessen Überlieferung bereitet werden, sondern im voraus durch einen speziell darauf eingerichteten Anschauungsunterricht . . . gesichert sein." Aber das ist eben nicht das Ganze, wie man nach v. Sallwürks Darstellung annehmen müsste. Zunächst erhält der Gesinnungsunterricht selbst aus „heimatlichen" Rücksichten noch einen weiteren Stoff. „Endlich beginnt mit dem Anfang des Kirchenjahres eine Erzählung des Lebens Jesu in Curtmann'scher Weise, wobei am meisten seine vorbildliche Bedeutung hervortritt, und sie schreitet mit dem Kirchenjahre selbst fort." Alsdann aber heisst es: „Der Unterricht für Naturkenntnisse wird so viel als möglich im Freien erteilt. Die Aufgabe ist, die teils gegebenen, teils zu veranlassenden kindlichen Spiele und Beschäftigungen . . . und in Verbindung damit die Befriedigung der alltäglichsten menschlichen Naturbedürfnisse . . . durch eine daran anknüpfende Reflexion so zu verwerten, dass die einfachsten Elemente der Astronomie, Naturlehre, Naturgeschichte und Technologie im Anschluss an ihr Vorhandensein im Volksbewusstsein gewonnen werden." Das ist „eine Erweiterung von dem Grundgedanken des englischen Buches, das der Württembergische Professor Kiessling unter dem Titel „die Elemente der Naturlehre, durch die gewöhnlichsten Spiele der Jugend gelehrt" übersetzt hat. [Man erinnere sich der erwähnten Unterrichts-Spiele, die v. S. vorschlägt.] Hierbei soll zugleich dem Satze Rechnung getragen werden, . . . dass die einzelnen Teile der Naturwissenschaft bei dem Jugendunterrichte weder unter sich noch von ihrer Anwendung im Leben auf irgend einer Stufe getrennt werden dürfen. Dass hier ein Teil der Fingerschen Heimatskunde eingreift, ergibt sich von selbst".

Diese Mitteilungen aus Zillers frühester Lehrplan-Publikation beweisen m. E. zur Genüge, dass Ziller die Märchen nicht an Stelle der Heimatkunde setzt. Das würde auch dem Grundsatz widersprechen, dass in dem Lehrplan jeder Stufe alle Hauptfächer vertreten sein müssen; hiernach fehlt umgekehrt bei v. S. die „Vollzahl der Fächer", d. h. der Gesinnungsunterricht ist, wie Dörpfeld sagt, untergesteckt. Was v. S. Zillers „subsidiäre Stellung" der Heimatkunde nennt, hat meine Besprechung der „Normalformen" klarzustellen versucht. Dass

er selbst im Sachunterricht nicht auch Über- und Unterordnung hat, liegt einfach daran, dass derselbe bei ihm hier noch ungeteilt ist; sobald er von den formalen Fächern redet, tritt doch, wie schon das 1. Kapitel ausspricht, auch bei ihm Vorarbeiten, Abwarten, Übernehmen u. dgl. ein.

Ähnliche Beispiele historisch-kritischen Verfahrens gegen Ziller ziehen sich durch das ganze Buch hindurch. Es ist kein Wunder, dass ein süddeutsches Schulblatt (Schulfreund 1903, S. 11) bei Erwähnung dieser Schrift sagt, dass v. S. mit einer wahren Leidenschaftlichkeit gegen alles ankämpft, was von Ziller aufgestellt ist. Diese Zeilen mögen daher auch betrachtet werden als eine kleine Fortsetzung der Klarstellung und Abwehr, die ich mit der Besprechung der „Normalformen“ (Päd. Stud. 1903, 6. Heft) versuchte. Hiervon abgesehen, kommt aber dem Buche in der Reihe dieser Besprechungen die Bedeutung zu, dass es altem Brauche und auch ganz neuen Versuchen gegenüber pädagogische Grundgedanken festhält und eindringlich verkündigt. Aber die allgemeine oder wenigstens bloss Beispiele konkreter Arbeit bietende Ausführung fordert dringend eine spezielle Ergänzung, und das führt auf die zwei anderen Schriften.

Die Comeniusfibel von Göbelbecker vertritt in der Reihe dieser Besprechungen wieder eine neue Art, jedoch weniger in Hinsicht auf den nächsten Zweck einer Fibel, ein Leselehrmittel zu sein, als in Hinsicht auf den Gesamtlehrplan der Grundstufe. Der lange Titel ermöglicht eine kurze Beschreibung. S. 1 zeigt ein die halbe Seite einnehmendes Gruppenbild, darunter ist geschrieben i, und das am Schlusse stehende Begleitwort (3 S.) sagt dazu: **i** rufen dialektisch **I**da und **I**wan, welche kundtun wollen, dass sie den **I**gel kennen; **i-a** schreit der Esel am Milchkarren; **Liri** singt die emporsteigende Lerche. Am Schlusse der Seite findet man noch eine Umrisszeichnung vom Igel, die das Kind nachzeichnen kann, und solche Zeichnungen begleiten den wachsenden Inhalt bis zur letzten Seite. S. 2 zeigt eine ähnliche Gruppe zu o: o! Otto, Oswald, Olaf, Ohr, Storch, oben, Ofen; geschrieben ist o, dazu i als Wiederholung. Die ersten 12 „Wörter“ sind ähnlich wie bei Hollkamm solche „Empfindungs- bezw. Nachahmungslaute“, die aber „auch als Anlaute sogenannter (gesprochener) Normalwörter . . . gewonnen werden“. Dann kommen ich und du, vollständig in Schrift dargestellt (wie schon vorher im Leseübungsstoff sei, so, aus, auf, am, im, um), hierauf in gleicher Weise Verben, und dann treten Grossbuchstaben dazu. Die blosse Schreibschrift wird weiter als bei Hiemesch, nämlich bis zum Lesen einfacher Stücke fortgeführt, auch Cäsar, Choral, Ysop, Xaver, Phosphor, Phylax fehlen nicht; die Einführung der Druckbuchstaben dagegen verläuft ziemlich rasch (S. 57—66), dann folgen Lesestücke, von passenden Bildchen und Bildern, auch von einem ganzseitigen Winterbilde unterbrochen; lateinische Schrift tritt nicht auf. Das Begleitwort bezeichnet es „als eine verhängnisvolle Verirrung des kurzsichtigen Übereifers“, wenn man im 1. Schuljahre das vollständige Durchlesen einer gewöhnlichen Fibel bedingungslos anstrebt (man vgl. Päd. Stud. 1904, S, 294); er würde „eher noch die Druckschrift aus dem 1. Schuljahr ganz ausgeschlossen“ haben wollen. Und der Mut zu solch ungewöhnlicher Meinung kommt dem Verf. aus dem Grundsatz, dass der Sachunterricht die Grundlage des Formunterrichts bilden müsse, weil das kindliche Interesse (ich will kein weiteres der didaktischen Kunstworte Göbelbeckers gebrauchen, denn dies eine sagt alles) diesen Weg weise. Das gibt

der ganzen Arbeit einen kräftigen einheitlichen Zug. Die Lehrplangliederung zeigt also ziemlich dieselben Abhängigkeitsverhältnisse wie bei Hollkamm und Hiemesch; das Lesen und Schreiben tritt, wie es sein muss, inhaltlich und daher auch zeitlich hinter den Sachunterricht und hinter das Zeichnen, im Sprachunterricht selbst hinter das Sprechen. (Über diese Einordnung des Sprechens vgl. Ziller, Erläut. 13, S. 16.) Schwer wiegt aber die eine Abweichung, dass G. dem „kindlichen Lebensunterricht", d. h. dem heimatkundlichen Anschauungsunterricht die erste Stelle gibt und einen „anlehnenden Gesinnungs- bezw. Religionsunterricht" folgen lässt. Jener Grundsatz wie diese Anordnung mögen den Namen Comeniusfibel erklären; nach Erläut. zum Jahrb. des Vereins f. w. P. 37, S. 46 wäre dieser ganze Lehrplan der Grundstufe ein Versuch der „Konzentration auf realistischer Grundlage" zu nennen.

Konsequenter, meint Verf., habe er diese Grundsätze, auch die Heranziehung der Kunst, durchgeführt in dem zweiten Buche, das mit der Schrift E. v. Sallwürks wohl nicht zufällig im Titel so ähnlich ist. Es trägt keine Jahreszahl, aber die 1. Auflage ist 1903 erschienen und hat demnach sogleich Anklang gefunden. Die Lautgewinnung ist in der Hauptsache dieselbe; im Laufe des Lehrganges kommen eigentlich die gebräuchlichen Leselehrmethoden alle zur Anwendung. Das Format ist noch etwas grösser als das der Comeniusfibel; damit fallen auch die Bilder grösser aus, ausserdem sind sie zahlreicher, und der Bilderreichtum scheint mir das frühere glückliche Mass überschritten zu haben. Und obwohl das Geleitswort sagt: „Künstelei und Phantasie wird man nirgends finden," so ist doch die Ausführung nicht ganz frei davon; z. B. ist das Winterbild auf S. 126 (neben dem Lesestück: Das Leben im Walde zu allen Jahreszeiten) eine rechte Phantasielandschaft im Sinne der gegenteiligen Versicherung. Die Gruppenbilder dienen mit der Darstellung von Kindern, Bäumen, Vögeln usw. auch dem Rechenunterricht; „deshalb schreitet die Anzahl der Gegenstände lückenlos fort, und die Zerlegung der einzelnen Zahlen ist durch Stellung und Handlung markiert". Der „anlehnende Gesinnungsunterricht" scheint hier wie ein lässiger Schüler einige Plätze hinuntergekommen zu sein. Die „ausführliche Behandlung einer methodischen Einheit des I. Teiles" soll nämlich so verlaufen: 1. Umschau an Ort und Stelle; 2. Beobachtung und Beschreibung eines Einzelobjektes; 3. Beschreibung der zu dem Thema gehörigen Gruppenbilder; 4. Nachzeichnen; 5. „Lesen und Schreiben, ev. auch religiöse und ethische Unterweisung und Singen, im Anschluss an jedes einzelne Gruppenbild"; 6. Anlehnendes Rechnen. (Die in dieser Angabe liegende Erweiterung des Zillerschen Begriffes der methodischen Einheit, welcher nur die durchgeführte Behandlung eines neuen Stoffganzen in einem Fache bezeichnet, übergehe ich.) Zu dem kleinen Stück vom Lehrer in der Schule gibt es also einen Vers:

„Fleissig sei beim Unterricht!
Gib recht acht und zaudre nicht!"

D dürfte die „anlehnende" ethische Unterweisung sein. Von ähnlicher Art ist der Vers, welcher sich an die Beschreibung der Kirche anschliesst:

Ich will zu Gott von Herzen beten.
Er ist so gut. Ich bin sein Kind.
Ich falte täglich meine Hände.
Ich bleibe immer fromm gesinnt.

So ist nicht etwa alles; aber es wirkt doch etwas eigentümlich, wenn Verf. sagt, er habe die „ermüdend moralisierenden und oft reizlosen, ja läppischen Erzählungen, die seit 50 Jahren von einem Schulbuch ins andere übergingen", weggelassen und „durch interessantere Stücke zu ersetzen" gesucht, und bei der Auswahl und Bearbeitung habe er „stets den ganzen Menschen, nicht nur den erkennenden, sondern auch den fühlenden und begehrenden ins Auge gefasst." Daher meint er denn auch nicht, dass der Unterricht bloss die Erkenntnis bilden könne, sondern setzt wenigstens von seinem Unterricht voraus, dass er auch die beiden anderen Seiten bilde, die man gewöhnlich zusammen das Gemüt nennt. Er selbst wird jedenfalls auch einen guten Erfolg haben, denn die ganze Arbeit lässt ihn, den Mann, als einen gemütreichen Kinderfreund erscheinen. Hier aber handelt es sich um die theoretischen Ansichten, die allgemein, bei jedem Berufsgenossen Nutzen stiften sollen, und da erfahren wir: Das Gemüt wird vor allem durch den vertrauten Umgang mit der wirklichen Welt, die auch ein Nachbilden, Produzieren gestattet, gebildet, und damit lehnt G. wie v. Sallwürk die Märchen als besonderen Stoff der Gemüts- und Phantasiebildung ab; sie fehlen auch in den beiden Fibeln gänzlich, während sie doch sonst wenigstens als Lesestoffe fast überall Eingang finden. Seine Bilder und mithin sein ganzer Unterricht sollen nicht „bedenkliche Phantasmen" bieten; „die Idee der Wahrhaftigkeit und der Ernst des Unterrichts zwingen uns," dem Kinde „neue Tatsachen vorzuführen"; „der angehende Schüler soll mit eigenen Augen sehen, mit eigenen Ohren hören und die auf dem Wege direkter Wahrnehmung und objektiver Anschauung erzeugten Vorstellungen gedanklich richtig in gegenseitige Beziehung setzen lernen." Das ist nun gewiss das eine Ziel und die eine Weise des Sachunterrichts, welche auch in dem oben angeführten Zillerschen Lehrplane anerkannt ist; das aber, was die Vertreter des Märchenunterrichts darüber hinaus bezwecken und tun, lehnt er ganz in der herkömmlichen Weise ab, worauf jedoch diese Zeilen, wie schon gesagt, nicht eingehen wollen.[1])

So erhält der Lehrplan der Grundstufe eine Einseitigkeit, so kräftig auch gegen die psychologische Einseitigkeit des Intellektualismus geredet wird. Und wenn der Märchenunterricht noch die allgemeine Anerkennung erringen und einstmals auch allgemeiner eingeführt und richtig betrieben werden soll, dann muss man, so scheint es, mit einseitigem Wirklichkeits- und Gegenwartsunterricht erst noch hinreichende Erfahrungen gesammelt haben. Aber für die psychologische Konzentrationen hat G. mit Hingebung gearbeitet und wieder ein Beispiel der „Einzelarbeit" (Päd. Stud. 1905, S. 438 und Erläut. 37, S. 49) gegeben, welche über den nächsten Segen hinaus auch die endliche Durchführung der Konzentration im höheren Sinne fördern wird.

Zum Schlusse noch ein paar Hinweise darauf, wie die drei Schriften ganz

---

[1]) Ich habe es bei dieser Gelegenheit lebhaft empfunden, wie sehr uns eine Sammelausgabe der kleinen Schriften Zillers fehlt, wie wir von Stoy eine besitzen (Leipzig, Wilh. Engelmann). Allerdings würden bei Ziller auch die mündlich gegebenen Ausführungen, die in den Mitteilungen und Erläuterungen des Vereins f. w. P. vorliegen, aufzunehmen und einzuordnen sein; dadurch wird die Arbeit schwieriger, aber wohl auch um so lohnender!



neuen Vorschlägen gegenüber sich verhalten. Göbelbecker macht die richtige Bemerkung, dass das blosse Lesen, wenn man an nichts weiter denkt, an der Druckschrift leichter zu lernen wäre als an der Schreibschrift, und auch v. Sallwürk berührt diesen Gedanken; aber sie halten trotzdem daran fest, dass Lesen und Schreiben zusammengehören — wie Ziller sagt: Wer lesen kann, kann zur Hälfte auch schreiben, und umgekehrt. Dagegen macht G. Schanze in Dresden (Sächsische Schulzeitung 1906, No. 2) den Vorschlag, das Lesen aus dem Sprechen hervorgehen zu lassen und an der Druckschrift zu lehren, das Schreiben aber erst später aus dem weiter geförderten Zeichnen abzuleiten. Dass das letztere geschehen müsse, betrachte ich mit allen Dreien als ausgemacht; behalten aber die Dresdner Gründe und die Gründe für die Vereinigung der beiden „Künste" Recht, dann muss die Elementarklasse endlich verschwinden und der Elementarstufe Platz machen. (Vgl. Päd. Stud. 1904, S. 294.)

Ferner wurde jüngst von Max Schmidt (Deutsche Schule 1905, Juli) der Vorschlag gemacht, von dem an die „Symbole" gebundenen Unterricht einen „freien Wirklichkeitsunterricht" ganz loszulösen. Lesen und Schreiben gehen von „Symbolen", den Lautzeichen aus, das Rechnen von den „Zahlen"; aber auch in der Naturkunde will er einen Unterricht, der Bücherweisheit für die Revisoren einprägt, und einen anderen, der die Heimat zweckmässig erforscht, Beobachtung sammelt usw., selbständig nebeneinander hergehen lassen — —. Der Mann hat für diesen verzweifelten Ausweg tatsächliche Gründe, aber der selbstherrliche Wirklichkeitsunterricht, wie ihn v. S. und G. vertreten, und die geforderte behutsame Entfernung vom Sinnlich-Wirklichen werden die Scheidung dessen, was Gott zusammengefügt hat, hindern helfen.

Das Dritte und Letzte! Der „Geist", der aus den drei Schriften spricht, hat mich errinnert an das Wort Herbarts von dem „freundlichen Bunde der Erziehungsrevisoren". E. v. Sallwürk unterlässt bei dem „Rechenspiel" nicht, darauf hinzuweisen, dass man dabei dem Kinde nicht sogleich alle körperliche Bewegung zu verbieten brauche. Und obwohl er den Kampf gegen die „Schulwissenschaften" nicht ganz unterlässt, so ist doch gegen seine eigenen Forderungen, soweit sie wirklich den Elementarunterricht betreffen, nichts zu sagen. Hingegen hiess es in der Päd. Stud. 1900, S. 405ff. behandelten Schrift von P. Bergemann, die Herbartianer müssten einfach und aufrichtig erklären: „Die Märchen und dann die Robinsongeschichten behandeln wir, weil wir den in die Schule eintretenden Kindern sänftiglich durch ein wenig Zuckerbrot den Übergang von der Ungebundenheit, dem freien Spiel zur ernsten Arbeit erleichtern wollen." Und deshalb müssten sie weiter ruhig eingestehen, „dass sie (gerade wie ihr Herr und Meister) im Grunde ihres Herzens Philanthropisten sind". Die Ansicht dieses Autors ist so klar wie die Absicht dieser Stilisierung. Demgegenüber ist es mir angenehm gewesen, über den Geist der drei vorliegenden Schriften zu berichten. Einig in diesem Geiste, in necessariis, meine ich, soll man sich auch schon im voraus einig fühlen mit neuen Erziehungsrevisoren, die wieder wie im 18. Jahrhundert überwiegend im Norden Deutschlands aufgetreten sind. Dort will aber der „Schaffensdrang" des Kindes, der mit der soeben erwähnten körperlichen Beweglichkeit desselben eng verbrüdert ist, den „Primat" haben!

IV.

Ferienkurse in Jena.

Die Kurse werden vom 6.—18. August abgehalten und umfassen I. 9 naturwissenschaftliche Kurse, II. 7 pädagogische Kurse, III. 4 Kurse aus dem Gebiet der Psychologie und päd. Pathologie, IV. 3 Kurse aus dem Gebiet der Frauenbildung, V. 5 Kurse aus dem Gebiet der Theologie, Geschichte und Philosophie, VI. 6 Sprachkurse (2 deutsche, 2 englische, 2 französische). 30 Dozenten verteilen sich auf die Kurse wie folgt: I. Dr. Gänge, Dr. Detmer, Dr. Immendorff, Dr. Ziegler, Dr. Reich, Dr. Mangold, Dr. Knopf. II. Dr. Braasch, Dr. Rein, Fr. Lehmensick, P. Henkler, Dr. Thrändorf, Dr. Just, Dr. Leser, Dr. Pabst. III. Dr. Spitzner, Dr. Ament, Dr. Gutzmann, Dr. Fiebig. IV. Dr. Zimmer, Dr. Fräulein v. Lengefeld, Dr. Fräulein G. Bäumer. V. D. Weinel, A. Damaschke, Dr. Mentz, Dr. Leitzmann, O. Flügel. VI. Fräulein Käthe Rein, Miss C. J. Dodd, Jules Dietz. Die Programme sind im „Sekretariat der Ferienkurse“, Gartenstr. 2, bei Frau Dr. Schnetger zu erhalten. Die Kurse waren im vergangenen Sommer von 375 Teilnehmern besucht. Es ist zu hoffen, dass auch in diesem Jahr eine zahlreiche Hörerschaft aus dem Reich und aus dem Ausland sich hier zusammenfinden wird. Die Kurse werden, abgesehen von wenigen Vorlesungen, im Volkshaus abgehalten.

V.

Die Generalversammlung

des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wird wie immer zu Pfingsten und zwar in Naumburg a. S. abgehalten. Der 38. Jahrgang des Jahrbuchs bietet folgende Abhandlungen: 1. Thrändorf, Politik und Ethik; 2. Vogt, O. Flügels Biographie Herbarts; 3. Falbrecht, Platons Euthyphron; 4. Flügel, Voluntarismus und Intellektualismus bei Lay und Ribot; 5. Schmidt, Was ist's um Herbarts Zucht; 6. Glück, Zur Renaissance der Pädagogik; 7. Just, Goethes Kunst des Lernens; 8. Ruppert, Die verschiedenen Zahlenarten und die Rechenoperationen; 9. Vogt, Bedenkliche Meinungen der Gegenwart.

Die Vorversammlung: Montag, den 4. Juni, abends 8 Uhr im kleinen Saale der „Reichskrone“ am Bismarckplatze. Die beiden Hauptversammlungen finden in herkömmlicher Weise Dienstag und Mittwoch, den 5. und 6. Juni, von früh 8 Uhr an in der Aula der Realschule (Bismarckplatz) statt.

Anmeldungen und Anfragen sind an Lehrer Blüthgen, Bahnhofstrasse, zu richten.

C. Beurteilungen.

Helm, Johann, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. 3. verb. Auflage. Erlangen u. Leipzig 1905, A. Deichert. S. IX, 285. Pr. ungeb. 4,80 M.

In der „Grundlegung" spricht der Verf. von der Aufgabe und den Mitteln und Wegen der Erziehung (S. 1—23), der 1. Hauptteil handelt von der „Bildung des Willens" (S. 24—144), der 2. Hauptteil von der „Bildung der Erkenntnis durch den Unterricht" (S. 145—275). Der „Anhang" bietet eine Übersicht über die auf den einzelnen Formalstufen beim Sachunterrichte vorzunehmenden Tätigkeiten und zwei Präparationsskizzen. Im „Schluss" wird eine Zusammenfassung der Hauptgedanken des Buches gegeben.

Der Verfasser steht auf dem Boden der Herbart - Zillerschen Pädagogik. Wenn das Buch in der Unterrichtslehre über den Rahmen der allgemeinen Pädagogik hinausgreift, so findet das seine Erklärung dadurch, dass es für den Gebrauch im Seminarunterrichte berechnet ist. Trotzdem umfasst der Teil über den Unterricht nur 10 Druckseiten mehr als der Teil über die Willensbildung. Der Verfasser hat die Darstellung dieser beiden Teile so eingerichtet, „dass sie gleichzeitig in Angriff genommen werden und in der unterrichtlichen Behandlung parallel laufen können". Der Vorteil dieses Parallelismus für den Anfänger erscheint mir zweifelhaft. Die Unterrichtslehre empfängt durch die Lehre von der Charakterbildung so tief in die Unterrichtspraxis eingreifende Weisungen, dass es vorzuziehen sein dürfte, die Lehre von der Charakterbildung erst abzuschliessen, bevor die Unterrichtslehre begonnen wird. Es mag sein, dass sich durch die parallele Behandlung gewisse Schwierigkeiten, die durch die derzeitige Organisation der Lehrerseminare der wissenschaftlich pädagogischen Ausbildung bereitet werden, abmindern lassen, aber der Vertiefung in die Probleme der Willensbildung einerseits und in die Probleme der Erkenntnisbildung anderseits erscheint eine solche Behandlung nicht zuträglich.

Die Rücksicht auf die Ermöglichung einer parallelen Behandlung hat die Darstellung der beiden Hauptgebiete meines Erachtens nicht immer günstig beeinflusst. Es ist manches in dem zweiten Hauptteil abgehandelt worden, was doch wohl zweckmässiger dem ersten Teile zuzuweisen wäre. Die Lehre vom vielseitigen Interesse z. B. ist so innig mit der Lehre von der Bildung des sittlich-religiösen Charakters verbunden, dass die Einsicht in diese Beziehungen bereits vorhanden sein muss, wenn im Kapitel vom Unterrichte in Erwägung zu ziehen ist, wodurch und wie ein vielseitiges Interesse erzeugt werden kann. Bei der parallelen Behandlung besteht die Gefahr einer zu raschen Anwendung der aus der Lehre von der Charakterbildung sich ergebenden Imperative für die Gestaltung des Unterrichts, die mir als Analogon zu vorzeitigen Abstraktionen oder Generalisationen erscheint.

Der Verfasser verfügt über die Erfahrungen einer dreissigjährigen Seminarlehrertätigkeit. Ihnen gegenüber bescheide ich mich gern; vielleicht aber zieht er das geäusserte Bedenken doch in prüfende Erwägung. Dem trefflichen Inhalte des Buches gegenüber will ja auch das mehr methodische Bedenken nicht viel besagen.

Es sei gestattet, noch auf folgende Einzelheiten hinzuweisen: Es empfiehlt sich, den Begriff des Charakters klar und scharf herauszustellen, bevor von der Charakterbildung gesprochen wird, und die Bildung des objektiven Charakters vor der Bildung des subjektiven Charakters abzuhandeln. — Die Bedeutung des Spiels ist von so grosser Bedeutung für die gesamte geistige Entwicklung, dass es nicht nur unter die Massregeln der Disziplin fällt (§ 22). — Die Forderung: Augen beim Lehrer! (S. 72) ist nicht durchzuführen, auch nicht die, dass der Lehrer während des Unterrichts die ganze Klasse fest im Auge zu behalten

und unausgesetzt zu fixieren hat. Der Lehrer, der im richtigen Verhältnis zu seiner Klasse steht und den Unterricht so erteilt, wie der Verfasser unseres Lehrbuchs es haben will, hat das auch nicht nötig. Aber es ist schon gut, wenn der junge Lehrer diese Forderungen sich gegenwärtig hält. — Die Freiheit des Willens darf wohl nicht als die Unabhängigkeit von jeder inneren Nötigung und von jedem äusseren Zwang (S. 77) bezeichnet werden. Die Charakterbildung ist möglich, nicht obwohl, sondern weil der Mensch einen freien Willen hat. — Die ersten Vorstellungen und Gedanken des Kindes, auch wenn es unter den günstigsten Familienverhältnissen steht, sind gewiss nicht sittlich-religiöser Art (S. 90). — Die Charakteristik der Volksschule, der Realschule und des Gymnasiums bedarf einer Revision; die unterscheidenden Merkmale entsprechen den tatsächlichen Verhältnissen nicht (S. 151). — Die Gründe für die Berücksichtigung verschiedener Erkenntnisgebiete im Unterricht und für eine gewisse Vielseitigkeit des Unterrichts erscheinen nicht zwingend (S. 151 ff.). Die Notwendigkeit der verschiedenen Unterrichtsfächer muss aus der Notwendigkeit eines vielseitigen Interesses für die Charakterbildung abgeleitet werden, sonst gerät man in Gefahr, dem reinen Nützlichkeitsstandpunkte zu verfallen. — In § 76 wird von Erfahrung und Umgang als den Quellen des geistigen Lebens gesprochen; die erstere bezieht sich auf die unbeseelten Dinge der Aussenwelt, der letztere auf beseelte Wesen (ob auch auf bloss beseelt gedachte?). In den Begriffen Erfahrung und Umgang liegt dieser Unterschied nicht, in der Herbartschen Pädagogik werden diese Ausdrücke aber in jenem Sinne gebraucht; sie sind zu technischen Bezeichnungen geworden. Es dürfte sich empfehlen, darauf besonders hinzuweisen. — Die Behauptung, „Stoffe, die eine religiös-sittliche Einsicht weder zu begründen, noch zu bereichern vermögen, müssen vom Unterricht ausgeschlossen bleiben“ (S. 180), geht in dieser Allgemeinheit zu weit. Dasselbe gilt von dem Satze (S. 180), dass sich der Unterricht in der Erziehungsschule auf nationale und vaterländische Wissensstoffe beschränkt; die heilsgeschichtlichen Wissensstoffe sind keine (deutsch-)nationalen, und die Real- und Gymnasialanstalten sind doch auch Erziehungsschulen. Die Begründung der Stoffauswahl erscheint in vielen Punkten verbesserungsbedürftig, und zwar in der Richtung streng logischer an das Erziehungsziel anknüpfender Konsequenz. — In § 84, der von den wichtigsten Grundsätzen für den Unterrichtsbetrieb in den geschichtlichen Gegenständen handelt, wird gesagt, dass das damit verbundene Geographische und Naturkundliche erst in zweiter Linie und nur so weit in Betracht kommt, als es zur Auffassung und zum Verständnis der Willens- und Gesinnungsverhältnisse der geschichtlichen Personen erforderlich ist. Daran schliesst sich die Bemerkung: „Der Zeit nach freilich muss es in der Behandlung vorausgehen“ (S. 195). Lehrplanmässig wird sich das nicht streng durchführen lassen. Die Forderung des zeitlichen Vorausgehens könnte aber auch so verstanden werden, dass die in einer methodischen Einheit oder einem Abschnitte derselben auftretenden geographischen oder naturkundlichen Stoffe in einer besonderen Vorbereitung für sich behandelt werden sollen. Gegen ein solches Verfahren sprechen gewichtige Gründe. — In dem Abschnitte über die wichtigsten Lehrformen (S. 243) wird ein Unterschied zwischen Lehrweise und Lehrform gemacht. Es heisst da: „Wird die Lehrweise nicht bloss vom Schüler (gemeint ist: durch den Stand der geistigen Entwicklung des Schülers) und vom Stoffe, sondern auch vom subjektiven Belieben des Lehrers mitbestimmt, dann nennt man sie Lehrform. Der Ausdruck „subjektes Belieben“ könnte leicht als Umschreibung für „Willkür“ aufgefasst werden. Es kann doch nur an eine Freiheit des Lehrers in Bezug auf die Wahl zwischen verschiedenen Lehrweisen gedacht werden. Die Entscheidung wird aber nicht durch das subjektive Belieben, sondern durch die sorgfältige Erwägung herbeigeführt, welche von den möglichen Lehrweisen in einem konkreten Falle die zweckmässigste ist. Für das so gewählte

Lehrverfahren einen besonderen Namen anzuwenden, erscheint überflüssig. — Es ist nicht zutreffend, die heuristische Lehrform (S. 246) die aufgebende zu nennen und die Schul- und Hausaufgaben als Bestandteil dieser Lehrform hinzustellen; nicht zutreffend, dass der unmittelbare Verkehr zwischen Lehrer und Schüler bei dieser Lehrform aufgehoben, der Schüler auf sich selber angewiesen ist und sich in der Anwendung des Gelernten übt. Dann kann überhaupt nicht von einer Lehrform gesprochen werden. — Den Begriff der Didaktik auf die Lehre von den Lehrformen und von ihrer Anwendung zu beschränken (S. 247), ist nicht gebräuchlich. Es wird doch wohl der Unterschied zwischen allgemeiner und spezieller Didaktik festzuhalten sein. — Den Ausführungen über die formalen Stufen wird man im ganzen beistimmen können (S. 250ff.); zu beanstanden aber ist, was über die auf der Stufe der Synthese vorzunehmende Vertiefung gesagt wird. S. 258, 5 ist zu lesen: „Mit der Einprägung schliesst die Synthese bei allen geographischen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Stoffen ab, bei historischen und poetischen nicht. Der erziehende Unterricht . . . fordert zum Zweck der Beurteilung auch noch eine Vertiefung des Schülers in die Handlungsweisen, in die Willens- und Gesinnungsverhältnisse der geschichtlichen Personen.“ Hiermit wird die Vertiefung auf die historischen und poetischen Stoffe beschränkt. Aber alles neu Dargebotene ist, so weit erforderlich, einer erklärenden und jedenfalls vertiefenden Besprechung zu unterziehen. Die Vertiefung kann eine psychologische, ethische, religiöse, ästhetische, naturwissenschaftliche, mathematische sein; es gibt so viel Vertiefungsarten, als es Hauptstoffgebiete gibt. Aus der Vertiefung gehen, so weit es sich nicht um rein Tatsächliches handelt, alle fachwissenschaftlichen Ergebnisse hervor, deren weitere methodische Behandlung auf den nächsten Stufen erfolgt, so weit das möglich und notwendig ist. Auch erweitert die Synthese nicht nur die „unmittelbare Erkenntnis des Schülers durch Darbietung von konkretem Neuen“ (S. 259); durch die Vertiefung wird fortgeschritten zur mittelbaren Erkenntnis, sei es, dass sich die Vertiefung auf seelische Zustände oder Willensverhältnisse der handelnden Personen bezieht, sei es, dass die vorliegenden Tatsachen nach Ursache und Wirkung verbunden, Zahlen oder Formen auf mathematische oder ästhetische Verhältnisse hin betrachtet werden.

Das Buch ist als Grundlage für den Seminarunterricht und als Handbuch für jeden Lehrer zu empfehlen.

Der Herausgeber.

Vogt, Theod., Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 37. Jahrgang, 1905. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1905. 67 S. 1 M.

Das Heft enthält den vom Vereinsvorsitzenden herausgegebenen statutenmässigen Bericht über die Versammlung in Weimar, von der ich in diesen Blättern 1905, S. 433/39 Mitteilungen gegeben habe. Die verhandelten Gegenstände seien deshalb nur noch einmal kurz genannt: Das Rolandslied als Unterrichtsgegenstand; Herbarts Zucht; Das Werden der Zahlen; Gebrauch der Formalstufen; Konzentration des Unterrichts; Hohmanns Methodik; Rudes Methodik; Die moderne Kinderforschung. Ich habe auf das Erscheinen der Erläuterungen hier bloss hinweisen wollen, weil die darin enthaltene Diskussion über die Konzentration des Unterrichts ein Licht mit wirft auf das Fibelproblem oder genauer auf den Gesamtlehrplan der Grundstufe. Schon Dörpfeld hat wiederholt darauf hingewiesen, dass der „vereinigte Sach- und Sprachunterricht“, der sich in Deutschland aus der Jacotot'schen Sprachmethode gebildet hat, eine glückliche Errungenschaft sei (zwei dringliche Reformen, Gesammelte Schriftem V, I, S. 76), wenn auch die nächsten Erfolge durchaus nicht immer erfreulich waren. Die Grundstufe wirkt nach und nach weiter hinauf! Von dem nun, was an neuerer Literatur für diese vorliegt, hält die eine Richtung an den überlieferten sogleich gesonderten Fächern fest und behandelt sie auch, wiewohl nicht ganz mit der gleichen

Treue, in der hergebrachten Reihenfolge bez. Nebenordnung. Eine andere Richtung hat einen realen Stammunterricht geschaffen, aus dem sich die Fächer allmählich als untergeordnete Glieder herauslösen; dieser ist mitunter anfangs fast das Ganze, nicht selten beginnen jedoch Lesen und Schreiben auch sogleich mit. Solcher vereinigter Unterricht verbindet also in seiner Art „Alles mit Allem", Erläut. S. 49. Darüber hinaus geht dann die nach Ziller benannte Methode, welche letztlich „Alles mit Einem" zu verbinden d. h. alles dem letzten, obersten Ziele deutlich unterzuordnen sich bemüht und das auch im Lehrplan zeigt. Also heisst es ebenda S. 50: „— dass alle darin übereinstimmten, es sei für die Stärkung der sittlichen Kraft im Menschen auch durch besondere Bildungsstoffe zu sorgen." Auch die Spaltung, die unter den Schülern Zillers selbst wieder eingetreten ist, zeigt in der Literatur der Grundstufe ihre Vertreter. Nach diesem Hinweis werden sich manche künftige Besprechungen kürzer halten können. — Zu den Erläuterungen selbst bemerke ich nur noch, die Ausführungen des Vorsitzenden Zusätze enthalten, auf die also die Erwiderung noch nicht mit dabei steht, vielleicht aber in irgend einer Form einmal folgt. Auf S. 62 ist „Sigismund Preyer" als Name e i n e s Kinderforschers ein Druckfehler; S. 64 muss es in der Mitte heissen „Rektor Foltz".

Dr. A. Bargmann, Schuldirektor in Meissen, Methodik des Unterrichts in Erdkunde in Volks- und Mittelschulen. — Sonderausgabe der „Methodik des Volks- u. Mittelschulunterrichts", herausg. von Herm. Gehrig. 104 S. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1905. Pr. 1,40 M.

An methodischen Anweisungen über die Erteilung des geographischen Unterrichts herrscht kein Mangel. Jedes Jahr bereichert in dieser Hinsicht den Büchermarkt. Trotzdem möchten wir das vorliegende Buch nicht missen, und wir können dem Herausgeber der Sammlung nur wünschen, dass ihm für alle Disziplinen so tüchtige Fachleute zur Verfügung stehen wie für die Erdkunde. In Bargmanns Buch tritt uns überall nicht nur der erfahrene Praktiker, sondern auch der das Ganze der Erziehung stetig berücksichtigende Schulorganisator entgegen. Frei von Überschätzung des Unterrichtsfaches, wie sie leicht dem Einzelmethodiker passiert, legt Bargmann in ausführlicher lehrplanmässiger Darstellung seine Gedanken über stoffliche Auswahl und Anordnung dar, gibt scharfe Grenzbestimmungen gegen die Nachbardisziplinen und führt in knapper, aber instruktiver Weise einen unterrichtlichen Betrieb vor Augen, der sich durch formalen Bildungswert, Konsequenz in der Durchführung der aufgestellten Prinzipien und nicht zuletzt durch eine ganz sinnfällige praktische Erprobtheit, wenn man diesen Ausdruck brauchen kann, auszeichnet. Eine besondere Beachtung verdient das, was Bargmann über Stellung und Behandlung der mathematischen Geographie schreibt; die einzelnen Gesetze derselben sind geschickt fortlaufend in den übrigen erdkundlichen Lehrstoff hineingearbeitet und treten immer da auf, wo Notwendigkeit und Fassungsgabe der Schüler es erheischen. Eine treffliche Illustration für die gegebenen methodischen Anweisungen geben die 4 eingefügten Lektionen. Sie zeigen deutlich, dass der von Bargmann geforderte Weg wohl beschreitbar ist.

Das frisch und mit grosser Sachkenntnis geschriebene Buch wird sich in Lehrerkreisen rasch Freunde erwerben. Einer besonderen Empfehlung bedarf es nicht. Freilich ist ein einheitlich und für alle Unterrichtsstufen „straff" (!) durchgeführter Lehrplan das Fundament, mit dem die Bargmannsche Methode steht und fällt.

Wenn wir schliesslich am Schlusse doch noch eine Bitte aussprechen dürfen, so ist es die, die auf S. 47 fg. gegebene Musterlektion über die Entstehung des Erzgebirges als eines alten Faltengebirges zu beseitigen. Es scheint sich doch in der Gegenwart immer mehr die Erkenntnis Bahn zu brechen, dass im Erzgebirge Faltungen nur eine sehr untergeordnete Rolle gespielt haben. Die geistvolle dreiteilige Faltentheorie Credners ist Schritt für Schritt beseitigt

worden: Schon länger ist die nördlichste Falte (Hohburger Berge — Collmzug) aufgegeben, die letzten Jahre haben das Mittelgebirge als carbonischen Granulitlakkolithen erkennen lassen, und die vier mächtigen Gneiskuppeln des Erzgebirges dürften in ihrer eigentümlichen Schichtenneigung auch wohl schwerlich auf Faltungen zurückführen. Sollte der radikale Wandel in geologischen Anschauungen nicht ein Hauptgrund dafür sein, dass die sehnlichst erwünschte Crednersche geologische Übersichtskarte in 1 : 250000 immer noch auf ihr Erscheinen warten lässt?

Dresden. Dr. Emil Schöne.

Bernheim, Prof. Dr. E., Einleitung in die Geschichtswissenschaft. Sammlung Göschen Nr. 270. Leipzig 1905. 156 S. Pr. 80 Pf.

Dieses Büchlein des auch in pädagogischen Kreisen wohl bekannten Verfassers zeichnet sich bei aller Gedrängtheit des Inhalts durch klare und fliessende Darstellung aus. Der dem Gegenstande nicht Fernstehende wird es mit ebenso grossen Genuss, als der Belehrung Suchende mit Nutzen lesen. Kap. I (Wesen und Aufgabe der Geschichtswissenschaft) handelt von der Entwicklung der Geschichtsanschauung, von den Hauptrichtungen der Geschichtsanschauung in der Gegenwart, von dem Begriff und der Aufgabe der Geschichtswissenschaft. Kap. II (das Arbeitsgebiet der Geschichtswissenschaft) verbreitet sich über das Verhältnis der Geschichtswissenschaft zu anderen Wissensgebieten, über den Stoff und seine Einteilung. Kap. III (die Arbeitsmittel [Methodik]) bietet in gedrängter Übersicht einen Einblick in die Werkstatt der Geschichtswissenschaft. Einzelnen Abschnitten sind die wichtigsten Literaturangaben beigefügt.

Grosser Gewinn wird jedem Lehrer aus dem Studium besonders des 1. und 2. Kap. erwachsen; denen, die sich auf lokalgeschichtlichem Gebiete betätigen, wird auch Kap. III manch wertvollen Wink für ihre Arbeit geben.

Wie tief das Gebotene in die Unterrichtspraxis eingreift, kann ein Vergleich mit meiner Abhandlung „Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes für den Geschichtsunterricht“[1]) zeigen. Mit Interesse habe ich wahrgenommen, dass diese Abhandlung in prinzipiellen Punkten mit dem Verfasser der Einleitung in die Geschichtswissenschaft übereinstimmt.

Der Herausgeber.

Viëtor, Prof. Wilh., Deutsches Lesebuch in Lautschrift als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache. 1. Teil· Fibel und erstes Lesebuch. 2. durchges. Aufl., Pr. 3 M.; 2. Teil: Zweites Lesebuch, Pr. 3 M. Leipzig 1904 und 1902, B. G. Teubner.

Die Erkenntnis, dass zu einer wirksamen Erteilung des muttersprachlischen und des fremdsprachlichen Unterrichts phonetische Kenntnisse nicht entbehrt werden können, gewinnt allmählich weitere Verbreitung, im allgemeinen aber wird merkwürdigerweise das Bedürfnis, in phonetische Studien sich zu vertiefen, noch selten empfunden. Besonders die Lehrer würden dadurch eine ganz wesentliche Unterstützung erfahren, die es mit dem sprachlich von Haus aus am dürftigsten ausgestatteten, oft geradezu verwahrlosten Teile der Schuljugend zu tun haben. Durch phonetische Studien erst gewinnt der Lehrer das Organ dafür, sprachliche Erscheinungen wahrzunehmen, und die Befähigung, fehlerhafte Lautbildungen leicht und sicher zu verbessern. Die Bekämpfung der Sprachgebrechen seiner Schüler wird ihm dann nicht zu einer Last, sondern zu einer Quelle regeren Interesses und neuer Erkenntnisse. Die von Dr. Michel und Dr. Stephan veröffentlichten sehr beherzigenswertigen Vorschläge und Hilfsmittel zur Verbesserung des deutsch-

[1]) Sächs. Schulzeitung 1897, No. 4 und 5. Als Sonderabdruck erschienen bei Jul. Klinkhardt, Leipzig. Pr. 60 Pf.

sprachlischen Unterrichts,[1]) denen leider durch nachahmende Publikationen eine Verflachung droht, können zum Teil nur unter der Voraussetzung phonetischen Wissens befolgt und angewendet werden.

Obwohl das oben angezeigte Buch von Viëtor zunächst ein Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache sein will (und ist), so kann es meines Erachtens recht wohl auch zu phonetischen Übungen empfohlen werden; nur müsste das Studium eines leicht verständlichen und übersichtlichen Leitfadens der Phonetik (z. B. Viëtor, Kleine Phonetik. Leipzig 1903, bei Reisland, 3. Aufl., oder: H. Hoffmann, Die Lautwissenschaft und ihre Verwendung beim muttersprachlichen Unterrichte in der Schule. Breslau 1901, F. Hirt) vorausgehen.

Viëtor hat seinem deutschen Lesebuch in Lautschrift die Ergebnisse der Beratungen einer aus Bühnenleitern und Sprachforschern (unter ihnen Sievers und Viëtor) zusammengesetzten Kommission zugrunde gelegt. Die Ergebnisse wurden 1898 unter dem Titel: Deutsche Bühnenaussprache — im Auftrage der Kommission von Theodor Siebs herausgegeben. Bei der Auswahl des Lehrstoffes hat Viëtor die verbreitetsten Schullesebücher in erster Linie als Quellen benutzt. Der Lehrer findet in dem Buche die besten der bekannten Lesestücke in gebundener und ungebundener Rede. Die Seiten links bieten die Stücke in der gewöhnlichen Schrift, die Seiten rechts in einer leicht zu lernenden Lautschrift. Die Lautschrift wird in einer 11 Seiten umfassenden, dem 1. Lesebuche vorangestellten Fibel erläutert. Jedem Bande sind am Schlusse phonetische Erläuterungen zu den Lesestücken beigegeben.

Im Hinblick auf die vorzügliche Ausstattung des Buches und die Schwierigkeit und Kostspieligkeit des Satzes kann der Preis nicht als zu hoch bezeichnet werden, obwohl er doch ein Hindernis für die Verbreitung bilden wird.

Das Buch kann allen Lehrern aufs wärmste empfohlen werden.

Der Herausgeber.

Hiemesch u. Christiani, Präparationen für den ersten Schreib-Leseunterricht. 2. verb. Aufl. Kronstadt, H. Zeidner 1904. 55 S. 60 h.

Das Heft bildet das Begleitwort zu der von denselben Verfassern herausgegebenen Fibel, welche eine Vermittelung zwischen der Normalwörter- und der synthetischen Methode durchzuführen sucht. Dem Schreiblesen gehen aber längere Sprechvorübungen und Schreibvorübungen voraus als bei Hollkamm (vgl. S. 156). Z. B. wird bei dem Heraushören des Lautes i über die Vornamen gesprochen und die Aufmerksamkeit auf den Namen Ida gelenkt; oder es heisst: Wir wollen so sprechen wie die Kuh (m). Die Schreibvorübungen suchen etwa die Zähne der Säge nachzubilden, wobei Haarstriche und Grundstriche geschrieben werden. Nunmehr kann es im Schreiblesen heissen: Wir wollen ein Wort aus der Sterntalergeschichte schreiben und lesen lernen; und gelernt wird „in“ aus dem Satze: „Es ging in den Wald.“ Ähnlich werden die weiteren Normalwörter um, er, ein, so, an, es, du aus inhaltsvollen Sätzen gewonnen, dann folgen Seil, Ofen usw., d. h. die Verf. bringen zuerst die einfachsten Formen beider Alphabete. Die grösseren Leseschwierigkeiten führen die Verf. erst bei der Druckschrift ein und geben bei jedem neuen Lautzeichen kleine inhaltlich zusammenhängende „Sprachstückchen“, in denen das neue Lautzeichen wiederholt vorkommt. Das Vorgeführte zeigt, wie die Verf. bei dem stufenweisen technischen Fortschreiten bedacht sind, das Material dafür „aus der Vorstellungsmasse des übrigen Schulunterrichts“ und des Lebens „herüberzunehmen“. Für den Rechenunterricht der Unterstufe hat Hiemesch ein eignes „Rechenbuch“ geschrieben (Kronstadt, Zeidner), ebenso Präparationen für den „Gesinnungs-

[1]) Dr. Michel und Stephan, Lehrplan für Sprachübungen, und Dr. Michel, Sprachübungen. Stoffsammlung etc. Vgl. Päd. Studien 1905, Heft 5, S. 378 ff.

unterricht im ersten Schuljahr“ (Leipzig, E. Wunderlich). Die Arbeiten haben dem Zillerschen Gesamtlehrplan der Grundstufe im äussersten Südosten des deutschen Sprachgebietes eine Heimstätte bereitet, und die in 4. Aufl. vorliegende Fibel, von der zwei Ausgaben (für Stadt- und für Landschulen) vorhanden sind, hat rein als Economics Lesebehrmittel die Anerkennung H. Fechners gefunden.

Leipzig. Fr. Franke.

Neue Gesangschule. Übungen, Kirchen- und Volkslieder in methodischer Stufenfolge nach dem Grundlehrplane der Berliner Gemeindeschule für das Singen nach Noten von **K. Gast u. W. Hastung.** 6 Hefte. I—III à 25 Pf., IV 30 Pf., V 40 Pf., VI 50 Pf. Berlin-Gr.-Lichterfelde, W. Chr. Friedrich Vieweg.

Die Auswahl der Übungen und Lieder ist in der gewissenhaftesten Weise an der Hand des neuen Berliner Grundlehrplanes getroffen worden. Alle Übungen werden als Treff-, Takt- und Tonbildungsstudien verwendet. Sie sind mit dem folgenden Lied nach Tonart, Takt und Intervallenschritten auf das innigste verwandt, so dass das Lied als angewandte Übung erscheint. Der Tonsatz der Lieder ist korrekt. Die nötigen Regeln sind in knappe, die Sache treffende Form gegossen. Die Gesangschule ist nicht nur eine Übungs- und Liedersammlung, sondern auch ein Lehrbuch. Zu bemängeln habe ich auch hier, dass die Verfasser nicht vom Dreiklange ausgehen, obwohl sie doch späterhin alles auf den Dreiklang gründen. Vierstimmige Lieder in die Volkschule einzuführen, halte ich für bedenklich (vgl. Kretzschmar, Musikal. Zeitfragen, S. 30). Die neue Gesangschule ist im übrigen für eingehendes Studium und die Einführung in gegliederte Schulen zu empfehlen.

K. Gast u. W. Hastung, Übungen für den Gesangunterricht in methodischer Stufenfolge auf grossen Notenblättern. Berlin-Gr.-Lichterfelde, W. Chr. Fr. Vieweg. 40 Blätter (74 × 98 cm) nicht aufgezogen: 16 M., aufgezogen 40 M. Schutzmappe dazu 5 M.

Diese Notenblätter enthalten die wichtigsten Übungen aus der neuen Gesangschule in derselben Reihenfolge. Die Ausstattung ist gut, zweckentsprechend und preiswert. Ich meine aber, jeder Gesangslehrer kann solche Tafeln entbehren, wenn er eine gute Wandtafel mit Notenlinien hat. An der Wandtafel kann er die Übungen weit billiger und mannigfaltiger entwerfen, sich auch viel besser überzeugen, ob die Intervalle usw. „denkend“ gesungen werden.

Geringswalde. M. Stiehl.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Staude u. Göpfert, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. 3. Teil. 2. Aufl.: Von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. Dresden 1905, Bleyl und Kaemmerer. Pr. geb. 1 M.

Eckhardt, A., Leitfaden der Handelsgeographie für kaufmännische Fortbildungsschulen, sowie für mittlere Handelsschulen. 2. verb. u. verm. Aufl. Hannover, Carl Meyer. Pr. 1,60 M.

Petersen, Dr. W., Geographische Tabellen in 3 Teilen. Ein praktisches Hlifsbuch für den Unterricht in der Geographie. 2. u. 3. Teil. Dritte vermehrte u. verbesserte Auflage. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. je 40 Pf.

Friessner, Ch., u. Nake, K., Lehrbuch für den Koch- und Haushaltungsunterricht an Volks- und Fortbildungsschulen. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 50 Pf.

Busemann, L., Lebensbilder aus dem Tierreiche. Osterwieck 1905, Zickfeldt. Pr. geb. 3,60 M.

Ziegler, Theobald, Schiller. Aus Natur u. Geisteswelt 74. Bdch. Leipzig 1905, Teubner.
Tönnies, Ferdinand, Schiller als Zeitbürger und Politiker. Berlin 1905, Buchverlag der „Hilfe". Pr. 1 M.
Lenz, E., Schillers Welt- und Lebensanschauung. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1906, M. Diesterweg. Pr. 3 M.
Schreck, Ernst, Schillers pädagogische Bedeutung. Bielefeld, A. Helmich. Einzelpreis 40 Pf.
Behlen, H., Friedrich Schiller. Zum 100. Geburtstage. Ebenda. Einzelpr. 40 Pf.
Thoma, D. Albrecht, Das Drama. 33. Heft der Beiträge zur Lehrerbildung etc. Zweite verm. Aufl. Gotha 1905, Thienemann. Pr. 1 M.
W. Shakespeares dramatische Werke. Übersetzt von A. W. Schlegel und L. Tieck. Revidiert von Hermann Conrad. 5 Bände. Stuttgart u. Leipzig 1905. Pr. geh. 10 M., geb. 15 M.
Kästner, Dr. O., Zur Aufsatzreform. Leipzig 1905, Jäh und Schunke. Pr. 1,80 M.
Weise, Prof. Dr. Oskar, Ästhetik der deutschen Sprache. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 2,80 M.
Henningsen, Joh., Erzählungen neuerer deutscher Dichter. Für die Jugend ausgewählt. Neue Folge. Leipzig 1906, O. Spamer. Pr. geb. 2,50 M.
Vögler, Romulus, Lehrbuch der deutschen Sprache zum Selbstunterricht mit besonderer Berücksichtigung der schwierigen und zweifelhaften Fälle. 2. verb. Auflage. Hamburg, O. Meissner. Pr. 2,40 M.
Wilke, Edwin, Sprachhefte für Volksschulen. 1.—3. Heft. 5. u. 6. Aufl. Halle 1905, Schrödel. Pr. 20, 30, 50 Pf.
Lohoff, H., Theorie und Praxis des Schreibunterrichts. 2. Aufl. Ebenda, 1905. Pr. 60 Pf.
Ricken, Dr. W., Einige Perlen französ. Poesie von Corneille bis Coppée. Hagen 1905, W. Quitmann.
Dammholz, Prof. Dr. R., Englisches Lehr- und Lesebuch. Ausgabe B. 2. Teil. Oberstufe. Band I: Grammatik. Hannover 1904, Carl Meyer. Pr. 2,70 M.
Schwieker, A., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der direkten Methode. 14. Aufl. Hamburg 1905, Meissner. Pr. 1,20 M.
Haberlands Unterrichtsbriefe. Französisch u. Englisch. Briel 1. Kursus 1. Leipzig, E. Haberland.
Bretschneider, H., Lectures et exercices français. 2. Teil. 2. Aufl. Dazu Vocabulaire. Leipzig 1906, R. Wöpke. Pr. 2,50 M.
Kehrbach, Karl, Monumenta Germaniae Pädagogica. Bd. XXXIII: Die Schulordnungen des Grossherzogtums Hessen. 3. Bd. Berlin 1905, Hofmann & Comp.
Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. XV., 4. Heft, XVI., 1. Heft. Ebenda. Pr. jährl. 8 M. Heft 2 M.
v. Rohrscheidt, Kurt, Preussisches Volksschularchiv. Zeitschr. für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiet etc. 4. Jahrg., 4. Heft und 5. Jahrg., 1. Heft. Berlin 1905 u. 1906, Franz Vahlen. Pr. jährl. 5 M.
Richert, Hans, Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, seine Bedeutung. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 1,25 M.
Galle, Dr. R., Konrad Bitschins Pädagogik. Das vierte Buch des enzyklopädischen Werkes: „De vita coniugali". Gotha 1905, Thienemann. Pr. 6 M.
Compayré, Gabriel, Charles Démia et les Origines de l'Enseignement primaire. Paris, Paul Delaplane. Pr. 90 Cent.
Rein, Prof. Dr. W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 2. Bd. 1. Hälfte. Langensalza 1904, Beyer & S.
Derselbe, Pädagogik im Grundriss. 4. Aufl. Leipzig 1905, Göschen. Pr. 80 Pf.
Conrad, P., Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. 1. Teil: Psychologie. 2. verb. u. verm. Aufl. Chur 1906, Schüler, Verlagshandlung. Pr. 5 M.
Barth, Dr. P., Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt. Leipzig 1906, A. Barth. Pr. geb. 8 M.
Reiner, Dr. Julius, Über Erziehung. Leitsätze für Eltern und Lehrer. Hannover 1906, Otto Tobies. Pr. 5 M.

Kleemeyer, Hermann, Die Ausbildung und Fortbildung der Organisten. Hannover 1906, Meyer. Pr. 0,75 M.

Münch, Dr. Wilhelm, Das akademische Privatstudium der Neuphilologen. Halle 1906, Waisenhaus. Pr. 0,30 M.

Gurlitt, Prof. Dr. Ludwig, Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. Leipzig 1905, Voigtländer.

Benda, Sanitätsrat Dr. Theodor, Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend. Berlin 1905, Walther. Pr. 1 M.

Schumann-Voigt, Prof. Gustav, Lehrbuch der Pädagogik. 3 Teile. 1. und 2. Teil. Hannover 1905, Meyer. Pr. 4,50 M., 3,40 M.

John, Julius, Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung. Leipzig 1906, Freytag. Pr. 2,50 M.

Foerster, Dr. Fr. W., Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin 1905, Reimer. Pr. 5 M.

Weise, Prof. Dr. O., Kurzer Abriss der Logik und der Psychologie für höhere Lehranstalten. Leipzig 1905, Teubner.

Zühlsdorff, E., Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik in ihren Grundzügen. Hannover 1905, Meyer. Pr. 3 M.

Rassfeld, Dr. Karl, und Wendt, Hermann, Bilder aus der Geschichte der Erziehung. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 0,60 M.

Weicker, Dr. Gustav, Schule und Leben. Halle 1905, Waisenhaus. Pr. 2,50 M.

Kley, Dr. Wilhelm, Volkschule und Fortbildungsschule. Hannover 1905, Meyer. Pr. 2,80 M.

Schwochow, H., Die Schulpraxis. 2. vollst. umgearb. Aufl. Leipzig 1905, Hofmann.

Tecklenburg, Aug., Methodik des Geschichtsunterrichts. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 1,40 M.

Bargmann, Dr. A., Methodik des Unterrichts in Erdkunde. Ebenda. Pr. 1,40 M.

Baumgart, Waldemar, Ein Beitrag zur Volks- und Jugendliteratur. Berlin, Winkelmann.

Günther, F., Die Heimat im Schulunterrichte. Hannover 1905, Meyer. Pr. 0,50 M.

Maennel, Dr. B., Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 1,25 M.

Tröster, H., Die Lehrerinnenfrage. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. Pr. 0,60 M.

Von einem alten Deutsch-Amerikaner, Warum kann die amerikanische Volksschule nicht leisten, was die deutsche leistet. Minden, Marowsky. Pr. 60 Pf.

Smith, Dr. med., Höhere Frauenbildung und Rassen-Selbstmord. Ebenda. Pr. 60 Pf.

Dewey, John, Schule und öffentliches Leben. Übersetzt von E. Gurlitt. Berlin 1905, Walther. Pr. 1,50 M.

Zeller, E., Erziehungsfehler. Basel 1905, Helbing & Lichtenhahn. Pr. 50 Pf.

Engel, Ernst, Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. Eine kritische Besprechung. Gotha 1905, Thienemann. Pr. 2,40 M.

Kaiser, E., Lesestoff und Bildung. Einführung in die Literatur der Volksschriften. Halle 1905, Waisenhaus. Pr. 30 Pf.

Leja, A., Geleitbüchlein für entlassene Schüler. Ebenda 1905. Pr. 20 Pf.

Association of Teachers of Mathematics in the Middle States and Maryland. Bulletin No. 2. New-York 1905, Published by the Association.

Zweiter allgemeiner Tag für deutsche Erziehung in Weimar zu Pfingsten 1905. Reden und Verhandlungen. Verlag der Blätter für deutsche Erziehung in Friedrichshagen bei Berlin. Pr. 1,20 M.

Denkschrift des XIV. Deutschen Evangelischen Schulkongresses zu Wernigerode am Harz, 13.—16. Juni 1905. Berlin 1905, Fr. Zillessen. Pr. 3 M.

Burgerstein, Dr. Leo, Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen aller Lehranstalten. 10. durchges. Aufl. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 10 Pf.

Derselbe, Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend. Ebenda. Pr. 10 Pf.

Klose, Bernh., Starke Nerven etc. durch Willensübungen. Magdeburg, Zacharias. Pr. 1 M.

Weigl, Dr. med. J., Jugenderziehung und Genussgifte. München 1905, Lentner. Pr. 40 Pf.

Mutterschutz. Zeitschrift zur Reform der sexuellen Ethik. Her. von Dr. phil. Helene Stöcker. 1. und 2. Heft. Frankfurt a. M., Sauerländer. Pr. halbj. (6 Hefte) 3 M., Einzelpreis 60 Pf.

Klipp, Julius, Raffe dich auf! Ein Appell in neuer Form an Nervöse, Pessimisten etc. Stuttgart, Schwabacher.

Sladeczek, A., Die vorbeugende Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule. Berlin 1905, Mässigkeits-Verlag. Pr. 2 M.

Dreissigster Jahresbericht des Pestalozzianums in Zürich für das Jahr 1904. Zürich 1905, Rüegg.

Scheffer, Dr., Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel. 3. Jahrg. Heft 8, 10, 11 u. 12. 4. Jahrg. Heft 1—4. Leipzig, Scheffer. Jahrespreis 4 M.

Compayré, Gabriel, Horace Mann et l'École publique aux États-Unis. Paris, Delaplane. Preis 90 Cent.

Goldschmidt, Ludwig, Baumanns Anti-Kant. Eine Widerlegung. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 2,80 M.

Hayward, Dr. F. H., Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart. Übersetzt von G. Hief. Leipzig 1906, Owen & Co. Pr. 1,60 M.

Jäkel, Prof. Josef, Die Freiheit des menschlichen Willens. Herausg. vom deutschen Schulverein. Wien 1806, Deutscher Schulverein. Pr. 1 M.

Von einem praktischen Schulmann, Der Kampf um die konfessionelle Volksschule. Hamm 1906, Breer & Thiemann.

Fuss, Emil, Der Unterricht im ersten Schuljahr. 2. umgearbeitete und erweiterte Aufl. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 2 M.

Bruns, Prof. Dr. med. L., Die Hysterie im Kindesalter. 2. vielfach veränderte Aufl. Halle 1906, Marhold.

Schreiber, H., Niemand kommt zum Vater denn durch mich. Eine ernste Predigt für Deutschlands Erzieher. Minden, Marowsky. Pr. 60 Pf.

Roestel, N., Die Geologie im Lehrplan der Volksschule. Ebenda. Pr. 70 Pf.

Kleinpeter, Dr. Hans, Mittelschule u. Gegenwart. Wien u. Leipzig 1906, Fromme. Pr. 2,50 M.

Böhm, J., Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. 6. Aufl. München 1905, Oldenbourg.

Meyer, Johannes, und Rosin, Hermann, Pädagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens 1904. 2 Teile in einem Band. 2. Jahrgang. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. Pr. 4,60 M.

Lischnewska, M., Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. Frankfurt a. M., 1905, Sauerländer.

Wilhelmi, R., Das Geschlechtsleben eine Kunst. Berlin, P. Speier & Co.

Kaiser, E., Lesestoff und Bildung. Halle 1905, Waisenhaus. Pr. 30 Pf.

Leja, A., Gebetbüchlein für entlassene Schüler. Ebenda. Pr. 20 Pf.

Lamparter, E., Christliches Glaubensleben. Handbuch für den Religionsunterricht. Tübingen 1905, Mohr. Pr. 1,60 M.

Krüger, Dr. Gustav, Das Dogma von der Dreieinigkeit und Gottmenschheit in seiner geschichtlichen Entwicklung. Ebenda. Pr. 3 M.

Traub, Lic., Die Wunder im neuen Testament. Religionsgeschichtliche Volksbücher. 5. Reihe, 2. Heft. Halle 1905, Gebauer-Schwetschke. Pr. 0,40 M.

Eckert, Alfred, Der Katechismusstoff des Konfirmandenunterrichts. Das 3.—5. Hauptstück in synthetischem Gange und psychologischer Stoffordnung. Berlin 1905, Reuther & Reichard. Pr. 1,60 M.

Meyer, Wilhelm, Vom Religionsunterrichte. Nebst einem Briefwechsel über den Religionsunterricht mit dem Kultusminister D. Dr. Bosse. Minden, Marowsky. Pr. 70 Pf.

Pfennigsdorf, Lic. theol. Oskar, Wieweit ist eine Reform des evangelischen Religionsunterrichts in der Gegenwart möglich und notwendig. Dessau 1906, Evangelisches Vereinshaus. Pr. 1 M.

Kolbe, Johannes, Die Biblischen Geschichten für evangelische Schulen. 2. nach der rev. Bibel verb. Aufl. Leipzig 1905, Wallmann.

Meltzer, Dr. Hermann, Geschichtlicher Religionsunterricht. 3. Heft: Jesus (2. Teil). Die Urgemeinde. Sonderausgabe des Religionsunterrichts im 7. Schuljahre aus Reins „Schuljahren". Leipzig 1906, Bredt. Pr. 1,20 M.

Wilhelm Lindemanns Geschichte der deutschen Literatur. 8. Aufl. Her. und teilweise neubearb. von Dr. M. Ettlinger. Freiburg 1906, Herder.

Lyon, Prof. Dr. Otto, Literaturkunde für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Ausg. E. Leipzig 1905, Teubner.

Meinhold, Dr. L., Die neuere deutsche Literatur. Charakteristik und Auswahl. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. 0,60 M.

Vogt, Prof. Dr. Paul, Beowulf, altenglisches Heldengedicht. Übers. und mit Einl. und Erläuterungen. Halle 1905, Waisenhaus. Pr. 1,50 M.

Wohlrabe, Rektor Dr., Meier Helmbrecht v. Wernher dem Gärtner. 3. Auflage. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. Pr. 1 M.

Bechstein, Ludwig, Deutsches Märchenbuch. Leipzig, Spamer. Pr. 3,50 M.

Ziehen, Dr. J., Deutsche Schulausgaben. 35.—37. Band. Dr. P. Lorentz, Goethes Gedanken-Lyrik. Pr. 1,40 M. — Derselbe, Hebbelbuch. Pr. 1,20 M. — Dr. H. Schladebach, Körners Zriny. Pr. 80 Pf. Dresden, Ehlermann.

Adolf von Menzel, Bilder zur Geschichte Friedrichs des Grossen. Einleitung von Otto Hach. Herausg. von der Literarischen Vereinigung des Berliner Lehrer-Vereins. Leipzig 1905, Voigtländer.

Kind und Kunst, Zeitschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. Herausg. von Hofrat Alexander Koch. 2. Jahrg. 1906. Heft 4. Vierteljährl. 3,50 M.

Puls, Dr. Alfred, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. 4. Teil. Prosalesebuch für Untertertia. Ausg. B. 2. Aufl. Pr. 2,40 M. 7. Teil: Gedichtsammlung für U III bis U II. Ausg. B. Pr. 4 M. Gotha, Thienemann.

Henschke, Ulrike u. Margarete, Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend. 3. Aufl. Dritte neubearb. Aufl. Leipzig 1905, Hofmann. Pr. 2,75 M.

Gansberg, Fritz, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute, nebst einer Begleitschrift: Fibelleid und Fibelfreud. 2. unveränderte Aufl. Leipzig 1905, Voigtländer. Pr. der Begleitschrift 80 Pf.

Bangert, Wilhelm, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in der Vorschule auf phonetischer Grundlage nebst Begleitwort. 3. veränderte Aufl. Frankfurt a. M. 1905, Diesterweg. Pr. 0,80 M., Begleitwort 30 Pf.

Ziemann, Dr. Franz, Sprachlehre für die Volksschule. 2. Heft. Oberstufe. Gotha, Thienemann. Pr. 0,80 M.

Grammatikblätter für die Hand der Schüler. 7. Aufl. Gumbinnen 1905, Sterzel. Pr. 0,15 M.

Orthographieblätter für die Hand der Schüler. Ebenda 1905. Pr. 0,15 M.

Vogt, L., Zur deutschen Rechtschreibung. Ihre mögliche Vereinfachung. Grossenhain, Baumert & Ronge.

Dörwald, Dr. Paul, Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Obersekunda. Halle 1905, Waisenhaus. Pr. 3 M.

Counson, Albert, Petit manuel et morceaux célèbres de la Littèrature française. Ebenda. Pr. 3,40 M.

Busse, Gerhard, Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart. Ebenda. Pr. 2,80 M.

Müller, Prof. Dr. Hans, De viris illustribus. Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta höherer Lehranstalten. 6. verb. Aufl. Hannover 1905, Meyer. Pr. 1,20 M.

Güthling, Prof. Dr. Otto, Taschenwörterbuch der griechischen und deutschen Sprache. Teil 2. Berlin, Langenscheidt. Pr. 2 M.

Haberlands Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Fremdsprachen etc. Französisch. Herausg. von Rektor H. Michaelis und Prof. P. Passy. Brief 1. Kursus 1.

Pünjer, J. und Kahle, W., Lehrbuch der französischen Sprache für Lehrerbildungsanstalten. Zwei Teile. 2. Teil: Für Seminare. Hannover 1905, Meyer. Preis geb. 3,25 M.

Muzik, Hugo, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den griechischen Schulklassikern. Leipzig 1906, Fromme.

Le Traducteur, Halbmonatsschrift zum Studium der französischen und deutschen Sprache. 14. Jahrg. No. 1. — **The Translator,** Halbmonatsschrift zum Studium der englischen und deutschen Sprache. 3. Jahrg. No. 1. La Chaux-de-Fonds (Schweiz) 1906. Jahrg. Pr. 5 Fr.

Peters, H., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für Schulen und für die Hand des Lehrers, zugleich ein Lesebuch für Naturfreunde. 2. Aufl. Kiel u. Leipzig 1905, Lipsius & Tischer.

Fick, Wilhelm, Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. 2. Teil: Mittel- und Norddeutschland. Mit 43 Figuren und Bildern und 1 Karte. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 3 M., gbd. 3,60 M.

Schmehl, Prof. Dr. Chr., Die Elemente der sphärischen Astronomie und der mathematischen Geographie. Giessen 1905, Roth.

Müffelmann, Hedwig, Die Sternkunde als Volkseigentum. Berlin, Zillessen. Pr. 0,50 M.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. XXVIII. Jahrg. Monatl. 1 Heft. Herausg. von Prof. Dr. Fr. Umlauft. Wien, Hartleben. Pr. jährl. 13,50 M.

Meyers Handatlas, Ausgabe A ohne Namenregister. 3. neubearb. und verm. Aufl. 28 Lieferungen zu je 30 Pf. Geb. 10 M. Ausgabe A mit Namenregister (Lief. 29—40) geb. 15 M. Leipzig u. Wien 1905, Bibl. Institut.

Köhler, Dr. A., Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte. Im Auftrage von Prof. Lamprecht herausgegeben. Leipzig 1905, Jäh & Schunke. Pr. 0,50 M.

Neubauer, Dr. Friedrich, und Rösiger, Dr. Ferdinand, Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland. 2. Teil: Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen. Halle 1906, Waisenhaus. Pr. 2.80 M.

Neubauer, Dr. Friedrich, und Seyfert, Dr. Bernhard, Lehrbuch der Geschichte für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. 1. und 2. Teil. Ebenda. Pr. 2,40 M.; 3,20 M.

Ziehen, Dr. J., Deutsche Schulausgaben. Band 34: Quellenbuch für deutsche Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. Dresden, Ehlermann. Pr. 1,45 M.

Rittau, B., Bilder aus der brandenburgisch-preussischen Geschichte in schulgemässer Form. 2. verb. Aufl. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. 1,30 M.

Fritzsche, R., Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. 1. Kursus. Zweite, gänzl. neubearb. Aufl. Altenburg 1905, Pierer.

Strunz, Käthe, Schematischer Leitfaden der Kunstgeschichte bis zum Beginn des XIX. Jahrhunderts. Leipzig 1906, Deuticke. Pr. 2 M.

Harms, Chr., Rechenbuch für die Vorschule. 1. Heft. 13. umgearb. Aufl. 2. Heft. 15. umgearb. Aufl. Oldenburg 1905, Stalling.

Guckes, Wilhelm, und Jurthe, Emil, Rechenbuch für Metallarbeiterklassen an gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen. 1. Teil. Frankfurt 1906, Auffarth.

Henk, W., und Traudt, V., Praktische Formen- und Raumlehre für Volksschulen. Ergänzungsheft zu jedem Rechenwerk. Jena, Thüringer Verlagsanstalt. Preis 0,45 M.

Dressler, Heinrich, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Dresden 1906, Bleyl und Kaemmerer. Pr. 2,40 M.

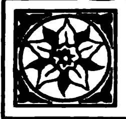
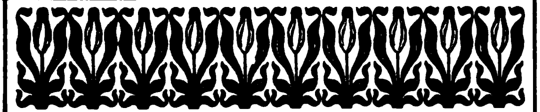
Zanger, Gustav, Deutscher Liederborn. Lieder für gemischten Chor, mit Benutzung des zweistimmigen Satzes für Schülerchor. Hannover 1905, Meyer. Pr. 0,50 M.

Meissner, J., Vorschläge zur Erlernung des Singens nach Noten. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Dieckmann, Agnes, und Löhr, Helene, Der Turnunterricht für Mädchen der ersten beiden Schuljahre. 36 Sing- und Bewegungsspiele. Hannover 1905, Meyer. Preis 0,60 M.

Schoch, H., Skizzen. Material für skizzierendes Zeichnen. Heft 1—10. 3. Aufl. Basel, Fr. Bruder. Pr. 2 Fr. 20 Cts.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.


A. Abhandlungen.

I.

Johann Georg Hamanns Bedeutung für die Pädagogik.

Von Dr. phil. **Karl Seiler** in Rochlitz i. S.

Schluss.

3. Die sinnliche Grundlage der Erkenntnis.

Um Hamanns Erkenntnistheorie, so weit sie namentlich für die Pädagogik in Betracht kommt, in ihren letzten Prinzipien zu erkennen, werden wir die verstreuten Anmerkungen in andern Schriften zu Hilfe nehmen müssen. Finden wir doch gerade hier jenen entschiedenen Sensualismus, der die empiristische Grundlage der Hauptschriften erhärtet und alle pädagogischen Ansichten kennzeichnet.

Unsere Ohren können nicht hören, ohne vom Schall der Luft gerührt zu werden; „alles verständliche Gehör hängt vielmehr von einer weder zu starken, noch zu schwachen Zitterung der Luft ab", und so hängen auch „unsere Vorstellungen von körperlichen Bildern ab" (I, 62), und unsere Denkungsart gründet sich auf sinnliche Eindrücke und die damit verknüpften Empfindungen (II, 124). Ohne den Kreislauf und Einfluss der (Sinnes-)Gefässe würde der Magen (= Verstand) sein Amt nicht verwalten können (IV, 43), und wo die sinnliche Grundlage der Vorstellungen fehlt, können diese nicht in anderen Menschen durch die Sprache mitgeteilt werden (I, 62).

So gründet sich die Gesamtheit unsers Geisteslebens, oder, wie Hamann sich ausdrückt, „das Magazin der Gelehrsamkeit", auf 5 Gerstenbrote, auf die 5 Sinne, die wir mit den unvernünftigen Tieren gemeinsam haben. Aber nicht nur das ganze „Warenhaus der Vernunft, sondern selbst die Schatzkammer des Glaubens beruht auf diesem Stock" (I, 127). Geradezu mit Lockes eigenen Worten bekennt sich Hamann zum Sensualismus; es heisst in den „philologischen Einfällen und Zweifeln über eine akademische Preisschrift"

(Oktober 1772): „Nichts ist also in unserm Verstande, ohne vorher in unsern Sinnen gewesen zu sein: so wie nichts an unserm ganzen Leibe ist, was nicht einst unsern eigenen Magen oder unsrer Eltern ihren durchgegangen" (IV, 44).

Als besonderes Merkmal für Hamanns Empirismus erkannten wir schon die hohe Schätzung der sinnlichen Zeichen und Elemente in den menschlichen Mitteilungsformen der Sprache und Schrift, die ihm vom erkenntnistheoretischen Standpunkte aus eine Gewähr sind, dass das sinnliche Zeichen in unauflöslichem Zusammenhang steht mit dem geistigen Gedankenelement, den es zum Ausdruck bringt. Kant wirft er vor, die empirischen Zeichen und Bilder der Mathematik übersehen bezw. gemissbraucht zu haben (VII, 8). Von diesem Gesichtspunkte aus ist sein Ideal die von der natürlichen d. h. sinnlichen, Denkungsart beeinflusste Sprache (II, 122), deren Springfedern zugleich mit den Werkzeugen des Gefühls übereinstimmen (II, 124). Um für sie zu begeistern, weist er auf den physiologischen Grund aller Sprache und Schrift hin: Jene geht auf den Rhythmus zurück und findet in dem regelmässigen Pulsschlag und den Atemzügen ihr Substrat — diese ist Raumeinteilung, deren Betätigung von ästhetischen (also Gefühls-)Elementen durchsetzt wird und in Malerei und Zeichnung zum Ausdruck kommt. Auf diese Weise erst haben Gesichts- und Gehörssinn durch „ihren überschwänglich beharrlichen Einfluss die Begriffe Raum und Zeit in die Sphäre des Verstandes gezogen und ihnen den Schein von ideae matrices gegeben (VII, 10) (vgl. oben S. 24).

Kants Bemühen nach einer restlosen Erklärung der Erscheinungen und ihrer Erkenntnis kommt so für Hamann in Wegfall: „Ich halte es für eine fruchtlose Arbeit, an subordinierten Grundsätzen zu flicken und ihren Widerspruch aufzudecken." Für ihn steht vielmehr fest, dass die widersprechenden Systeme zurückzuverfolgen sind auf ihre gemeinsame Wurzel oder auf ihr gemeinsames Ziel: „Man muss sich schlechterdings entschliessen, tiefer zu graben oder höher zu steigen. Wer dazu nicht Herz noch Geduld hat und sein gleichzeitiges Jahrhundert verleugnen kann, dem ist es immer besser manum de tabula" (Gildem. V, 637). Der reale Grund aller Erkenntnis aber ist die Gewissheit meiner eigenen Existenz, gerade so, wie einst Augustin im Selbstbewusstsein das ursprünglich Gewisse sah (II, 35). In dieses ureigenste Selbstbewusstsein projiziert der Mensch die Aussenwelt und — ganz nach Parazelsus[1]) — kann sich dieser nur in Form von Analogien bemächtigen (Gildem. V, 497). Hamann, der hierin zunächst von Hume angeregt worden ist, hat

[1]) Hier wäre wohl der Ort, darauf hinzuweisen, dass auch Hamann in seiner Mystik durchaus originell ist. Er hat kaum Böhme gelesen (I, 359), und auch sonst will er nicht mit „Schwärmern" zusammengeworfen werden (vgl. dazu den betreffenden Abschnitt bei Weber a. a. O.).

seinerseits Herder beeinflusst, der wiederholt erklärt, dass es in der Natur der menschlichen Seele liegt, alles auf sich zu beziehen, also auch sich ähnlich zu denken. In diesem Subjektivismus geht Hamann noch weiter; jede Erkenntnisarbeit ist von dem Gefühl der Aneignung begleitet, und dieses Gefühl erst bewirkt aus der Erkenntnis die Anerkenntnis" (I, 131). Die Kraft aber des Innewerdens einer Tatsache ersetzt ihm die „reine Anschauung" oder den „reinen Begriff" bei Kant. Indem er aber „anerkennt", kommt er zum Bewusstsein seiner selbst, und so wird ihm Erkenntnis gleichbedeutend mit Selbsterkenntnis (I, 131).

Nur insofern also, als die Erkenntniswerte in allen Individuen gleich sind, liesse sich nach Hamann von allgemeiner Gültigkeit der Erkenntnis sprechen. Aber selbst wenn diese inneren Vorgänge gleich wären, was Hamann nach seinen sonstigen Annahmen über die Mannigfaltigkeit der Individuen schwerlich annehmen wird, so würde ihn von der Apriorität der Erkenntnis schon die Überzeugung abhalten, dass — hier erweist er sich wieder verwandt mit D. Hume — in letzter Instanz die Erkenntnis ein subjektiver Glaube ist. Kann doch selbst unsere Existenz und die Existenz aller Dinge ausser uns auf keine andere Art ausgemacht werden (II, 35). Gerade weil der Glaube kein Werk der Vernunft ist und daher keinem Angriffe von ihrer Seite unterliegen kann, verspricht er die Rettung aus den Widersprüchen der Vernunft (IV, 36). Ist er doch die unmittelbarste und elementarste Empfindung des Seins, des Geschehens, kurz aller Realität, „er geschieht ebensowenig durch Gründe wie Schmecken und Sehen" (II, 36): er ist Hamann das psychologische Urphänomen jedes (nicht bloss menschlichen) Bewusstseins (Pfleiderer a. a. O.). Das System der dogmatischen Philosophie hatte mit dem Satze begonnen: Cogito ergo sum — dem stellt Hamann gegenüber: sum ergo cogito, oder nach hebräischer Est = d. h. er ist (er = das absolute Urleben) ergo sum (Gild. V, 81). Die unmittelbare Gewissheit, dass ich bin, die mir kein Verstand beweisen und wegleugnen kann, wird ihm so der Ausgangspunkt aller Philosophie. Denn zu dem psychologischen Urphänomen des Lebens und Denkens gesellt sich die unmittelbare Gewissheit des Ausgangs und Verbundenseins mit Gott, der natürlichen Pflichten, des Sterbenmüssens, kurz: auch alles sittliche Bewusstsein wird Glaube, Intuition und entzieht sich fortan der „Sezierarbeit der doktrinären Moralisten".

So rechnet Hamann den Glauben zu den Grundtrieben unserer Natur (IV, 326). Indem er uns unmittelbare Gewissheit von unserer Existenz gibt, bewährt er sich als erste Erkenntnisquelle, und wir sollten ihm diesen Dienst vergelten, indem wir ihn auch fernerhin zum Führer wählten, selbst dann, wenn wir die Aussenwelt verstehen wollen (I, 121).

Anm. 1: Hat Hamann im Glauben, als dem Untergrund alles psychischen Geschehens, dem Rationalismus den Krieg erklärt, so wird er in noch hervorragenderer Weise der Rächer des bis dahin vernachlässigten Gefühlslebens, sobald seine Psychologie über die Betätigungsformen des menschlichen Geistes urteilt. Sinnlichkeit und Glaube vermählen sich in den edelsten Produkten des Geistes, in der Sprache, und sichern sich durch sie den Fortschritt der Erkenntnis. Die zahlreichen Widersprüche in Hamanns Sprachtheorie (soweit diese für den rein theoretischen Standpunkt in Betracht kommt), die dem Magus so viele Vorwürfe (gerade auch von Pfleiderer a. a. O.) eingetragen haben, mögen sich uns — zum Teil wenigstens — erklären, wenn wir Hamanns erkenntnistheoretische Bemühungen würdigen. Es war ein Stück seines Lebenswerks: die Vermählung von Sinnlichkeit und Glauben und die daraus hervorgehende Einheit der Erkenntniselemente — das war der „Markknochen, an dem er sich zu Tode nagte" (VII, 151). Und wenn man ihn ob der naiven Problemlösung verspottet hat: „Der Mensch lernt alle seine Gliedmassen und Sinne, also auch Auge und Ohr brauchen und regieren, weil er lernen kann — — — folglich ist der Ursprung der Sprache so natürlich und menschlich als der Ursprung aller unserer Handlungen, Fertigkeiten und Künste", so verbirgt sich hinter diesem „dummen Tiefsinn" eben jener Gedanke von der Einheit der physischen Grundlage der Sinne und ihrem Bewusstsein im naiven Glauben, der unbewusst zur Handlung, sagen wir im Zusammenhange besser — zum Fortschritt, drängt. Von diesem Standpunkte begreift man auch die grössten Gegensätze in der Darstellung Hamanns über die Sprache, wenn er diese einmal identifiziert mit der Vernunft, dem innersten Erzeugnis des Geistes (VII, 151), und dann wieder die Übereinstimmung der „Werkzeuge des Gefühls mit den Springfedern der menschlichen Rede" (II, 124) hervorhebt; wenn er einmal von der „Allmacht der menschlichen Sprache" redet (I, 108) und dann wieder gesteht, dass grosse Intensität der Empfindung nicht durch Sprache wiedergegeben werden könne (V, 258).

Anm. 2: In dieser Humeschen Hochschätzung des Gefühls als erster, sicherster, ja einziger Erkenntnisquelle stand Hamann keineswegs allein. Auch seinem Zeitgenossen Fr. Heinr. Jacobi ist „Glaube das Element aller menschlichen Erkenntnis und Wirksamkeit — — — Die Wissenschaft ist nie Wissen aus zweiter Hand; ihr geht voraus ein Wissen ohne Beweise, ein Wissen, welches unmittelbares Dasein enthüllt und auf das Unauflösliche und Einfache geht." Auch die Erkenntnistheorie dieses Glaubensphilosophen begann mit der schlechthinigen Gewissheit unserer Existenz: „Durch den Glauben wissen wir, dass wir einen Körper haben und dass ausser uns noch andere Körper vorhanden sind.

Es ist dies eine in der Empfindung enthaltene unmittelbare Gewissheit, welche nicht allein keiner Beweise bedarf, sondern schlechterdings alle Beweise ausschliesst." Es nimmt uns nicht wunder, dass auch für Herder die Empfindungen nur zu klaren Vorstellungen und Begriffen sich erheben können, wenn sie zuvor eingetaucht worden sind in das Meer des Gefühls. Auf jede Berührung durch etwas Fremdes antwortet unser Inneres von vornherein gefühlsmässig und antizipiert die Erkenntnis (Suphan VIII, 173). Unter den zeitgenössischen Erkenntnistheoretikern ist es namentlich Joh. Volkelt, der den Einfluss des Gefühls und der gefühlsmässigen Elemente hervorhebt und insofern gewisse Verwandschaft mit Hamann zeigt. So heisst es bei Volkelt (Kants Erkenntnistheorie, S. 209): „Diese unmittelbare Gewissheit, mit der sich die Denknotwendigkeit kundtut, ist nicht sachlicher Natur; denn die Vorstellungen können sich doch trotz allen logischen Zwangs nicht in die Dinge an sich selbst verwandeln — durch ausgezeichnete unmittelbare innere Erfahrung, durch jenen mit den logischen Vorstellungsverknüpfungen verbundenen eigentümlichen sinnvollen Zwang werden wir unwiderruflich zum Glauben genötigt." Auch Hamanns erkenntnistheoretischer Satz: Die Vernunft muss in Analogien auffassen (I, 134), findet bei Volkelt seine Fortsetzung (allerdings auch nötige Einschränkung). So heisst es schon in der Antrittsrede („Über die Möglichkeit der Metaphysik. Hamburg und Leipzig 1884. S. 13), dass wir uns oft genügen müssen, der Lösung des Welträtsels in Symbol und Analogie nahezukommen. Eingehender ist dann das analogiemässige, bildliche Erkennen gewürdigt in „Erfahrung und Denken" (1886 S. 462 ff.).

4. Hamanns Antirationalismus.

Für Hamann bedeutet die Einmündung des Gefühls in die Erkenntnis einen antirationalistischen Systemhass (vgl. hierzu Gild. V, 25, 285, 377 f.); er verzichtet auf „Kopfschmerzen" und verlangt „Pulsschläge" (Gild. V, 197). Dieser Antirationalismus namentlich ergibt für die Pädagogik wertvolle Grundsätze.

Es heisst der Kompliziertheit der Hamannschen Gedankenwelt Rechnung tragen, wenn wir eine Unterscheidung machen in der Anwendung dieser Prinzipien auf den Bildungsweg und das Bildungsziel. Für Hamann ist die Natur nicht bloss erstrebenswertes Bildungs*ziel* (von dem wir noch zu handeln haben werden), sondern auch Leitstern für den Erziehungs*weg*, d. h. Vorbild für die Erziehungsarbeit im besonderen. Wir werden oft geradezu an Comenius erinnert, der vom 23.—33. Kapitel seiner Didactica magna die erdrückende Fülle von Erziehungsleitsätzen aufzählt und dabei die Natur zum Muster hinstellt, wenn wir in den „sokratischen Denkwürdigkeiten" (I, 131) auf

die Natur hingewiesen werden, die uns in Rätseln und Gleichnissen unterrichtet, wenn er (VII, 32) uns die Gesetze vorhält, die im Reiche der Natur vorleuchten: Analysis und Synthesis, die als Mittel des zergliedernden und kombinierenden Verstandes ihr Vorbild an den Kennzeichen und Gesetzen der Natur nehmen (Gild. V, 510) usw.

Namentlich hasst Hamann allen naturwidrigen Formalismus. Weil Kant sein System „auf dem eitlen Vertrauen errichtet hat, ex vi formae[1]) Gewissheit zu erhärten, nennt es Hamann „wortreiche Formalitäten ohne denkbaren Inhalt" (Gild. V, 223), und er verurteilt die „Kritik der reinen Vernunft", weil sie von einem „logischen Spinngewebe abhängt, wie die Kritik des guten Geschmacks von einem seidenen Faden" (VII, 175). Selbst der scheinbar exakt mathematische Formalismus in der Ethik des Spinoza vermag Hamann nicht zu blenden; auch auf diesem Werk bleibt der Fluch des Systems, der Methode ruhen; denn „die ganze Gewissheit der Mathematik hängt von der Natur ihrer Sprache ab, die Notwendigkeit aller Beweise von der poetischen Lizenz, metaphysische Punkte, Linien und Flächen zu denken, die physisch unmöglich sind" (VII, 216).

5. Das Prinzip der Anschauung.

Hamanns Denken ist anschaulich, aber es ist nicht die Anschaulichkeit, die unmittelbar vom Erzieher nachgeahmt werden darf; ist sie doch teils innerer, ja nicht selten mystischer Natur, für die zwar das kindliche Gemüt Hamanns, nicht aber das Bewusstsein des Kindes die Voraussetzungen bietet. Namentlich sind es die Folgerungen eines Prinzips über für uns bestehende Grenzen und das blinde Vertrauen Hamanns auf die Sprache als ausschliessliches organon und criterion aller Erkenntnis, die uns fremdartig anmuten. Für welchen Lehrer bedeutete die Anschaulichkeit in Bildern und Gleichnissen nicht einen Gemeinplatz, da man doch schon im gewöhnlichen Verkehr sich bei Erklärungen und Zurechtweisungen eines „z. B." bedient. Der Atem aber geht uns aus, wenn nach Hamann alle Erkenntnis von Analogien abhängig sein soll, wenn die Vernunft nur in Analogien auffassen soll (I, 134) und nur Bilder der äusserlichen Dinge zu Zeichen abstrakter Dinge macht (II, 99), kurz, wenn all unsere Erkenntnis sinnlich, figürlich sein soll.

Nach Hamann gehört mehr als Physik dazu, um Kindern die Natur auszulegen (I, 509), da nur ihr Zifferblatt und Zeiger uns zugänglich sind; das affektvolle Innewerden ihres Räderwerkes erfolgt erst, wenn sie ein Ausdruck, ein Gleichnis der Geisterwelt wird.

[1]) Gildemeister (V, 62) erwähnt, dass Hamann diesen Ausdruck den nachgelassenen Schriften Descartes entnommen hat, die ihn damals gerade beschäftigten: dialecticorum praecepta . . . quasdam formas disserendi praescribunt, quae tam necessario concludunt, ut illis confisa ratio . . . possit aliquid certum ex vi formae concludere.



Alle Schätze der Natur sind nichts als eine grosse Allegorie (I, 131), und auch über das Unsichtbare werden wir in Rätseln und Gleichnissen unterrichtet. Die Körper sind Zeichen Gottes; die Bibel ist eine Chronik der menschlichen Sünde, deren anschauliches Urbild wiederum Kains Brudermord ist. In den „Biblischen Betrachtungen" bringt Hamann eine Fülle solcher Analogien, durch die Gott uns die Geheimnisse der Natur, unserer Seele und des Weltgeschehens nahebringen will. So ist der heilige Geist der grösste Geschichtsschreiber, der uns in der Begebenheit einer Moabitin die Geschichte der menschlichen Seele; in dem Rat und Trost, in der Zärtlichkeit, in der verborgenen Führung ihrer Schwiegermutter seine eigene Leitung erzählt u. s. f. — Hamanns Anschaulichkeitsprinzip hat einen stark religiös-teleologischen Einschlag. Die Schöpfung selbst wird ihm geradezu ein Beweis der anschaulichen Offenbarung Gottes, namentlich in ihrem Höhepunkte, der Durchgötterung des menschlichen Leibes. Schuf doch Gott den Menschen in göttlicher Gestalt und löste damit zugleich die verwickeltsten Knoten der menschlichen Natur und ihrer Bestimmung auf! Die verhüllte Gestalt des Leibes, das Antlitz des Hauptes sind das sichtbare Schema, in dem wir einhergehn — ein Zeigefinger des verborgenen Menschen in uns. Der Leib als Kleid der Seele ist bestimmt, deren Blösse und Schande zu decken: „Die Notdurft unserer Natur hat uns erhalten — Wie abscheulich würde vielleicht der Mensch sein, wenn ihn der Leib nicht in Schranken hielte!" (I, 148.)[1]

Ebenso anschaulich offenbart sich Gott in der Geschichte. Ihr Gebiet war Hamann ein „weites Feld, das voller Beine lag, von denen niemand als ein Prophet weissagen könne, dass Adern und Fleisch darauf wachsen und Haut sie überziehe" (II, 218). Gerade hier erwächst dem Erzieher die Aufgabe, die disiecta membra der grossen Gottesgedanken zu ordnen und zu werten. „Kann man aber das Vergangene kennen, wenn man das Gegenwärtige nicht einmal versteht — und wer will vom Gegenwärtigen richtige Begriffe nehmen, ohne das Zukünftige zu wissen? Das Zukünftige bestimmt das Gegenwärtige und dieses das Vergangene (II, 217). Hamann fordert teleologische Betrachtung der Geschichte, die beim Lehren einesteils Sagazität und vis divinandi, andernteils poetische Auffassung des Ganzen voraussetzt. „Poetisch" kann aber hier nur „anschauliche Gestaltung" bedeuten: Das Gegenwärtige soll mir das Substrat für das Verständnis der Vergangenheit bilden. Sichere Aneignung gegenwärtiger Eindrücke ist mir jedoch nur verbürgt, wenn die Phantasie von der höheren Warte der Zukunft auf sie herabblickt und sie beherrscht. „Um das Gegenwärtige zu verstehen,"

[1]) Es sind fast dieselben Gedanken, die Th. Carlyle in seinem „Sartor resartus" ausführt, wie überhaupt zwischen beiden Männern eine überraschende Geistesverwandtschaft besteht, der nachzugehen einer besonderen Untersuchung wohl wert wäre.



sagt Hamann, „ist uns die Poesie behilflich auf eine synthetische und die Philosophie auf eine analytische Weise“ (II, 217). Weil das intuitive Verständnis für den teleologischen Zusammenhang der Geschichte jedem Menschen angeboren ist und durch abstraktes Studium abgestumpft wird, so meint Hamann geradezu: „Je weniger man selbst gelernt hat, desto geschickter ist man, andere zu lehren“ (II, 217/18).

Erträglicher sind die Konsequenzen der Sprachtheorie, wenn wir das entwicklungsgeschichtliche Moment in Betracht ziehen, das uns Andeutungen für den weiteren oder engeren Begriff der Sprache gibt. So ist die Sprache erzeugende Trägerin des Bewusstseins, die Geburtsstätte der Vernunft, wenn wir den denkbar weitesten Begriff der Sprache ins Auge fassen. Wie Herder einmal sagt: „Der Mensch gafft eben so lange Bilder und Farben an, bis er spricht, bis er inwendig in seiner Seele nennt“ (VII, 197) und man von Meistern der Farbe, wie Böcklin und Maupassant, ähnliche Anweisungen kennt, so meint auch Hamann, dass jene sprachschöpferische Epoche, in der die Menschen in ihrer Weise auf die jungen, frischen Eindrücke der eben entstandenen Welt in ihren Lauten reagierten, nachwirke und dem Denken der nachfolgenden Geschlechter gewisse Richtung gebe, oft allerdings auch Schranken setze. Darum mag der Lehrer die Welt dem Kinde so nahe bringen, bis die junge Seele wirklich „nennt“, das ihrem Zustande adäquate Wort findet, oder — durchaus „kabbalistisch“ ausgedrückt — bis der junge Mensch schafft, ein Poet wird. Selbst wenn dieses Schaffen rein innerlich bleibt und sich nicht in der Artikulation der Sprachorgane bekundet, so ist doch Sprache vorhanden: „Sieben Tage im Stillschweigen des Nachsinnens oder Erstaunens“ sassen auch die Urahnen. Als sie aber ihren Mund auftaten, „siehe, da waren es geflügelte Sprüche“, getreue Bilder der Schöpfung, sinnliche Erscheinungen (II, 258), geistige Analoga der physischen Natur. Mit dem Abzug von dem Mystisch-Dunklen sind in dieser Anschauung Hamanns moderne pädagogische Gedanken enthalten. Auch wir empfinden, dass unsere Worte einen Grad von Abstraktion enthalten, der sie für einen Unterricht, der wirkliche Bilder in der Seele wecken soll, untauglich macht. Auch Herbart schätzt die Alten, weil „sie ihre Sprache erst erfinden, weil die Kunst unsers Zeitalters, im Vertrauen auf die Vollkommenheit der Zeichen Buchstaben statt Gedanken zu kombinieren, ihnen noch unbekannt ist“ (3. Brief an Herrn von Steiger Abs. 11). Auch in unsern Tagen ist der Ruf erklungen: Zurück zu der sprachschöpferischen Zeit![1]) Das Kind soll wieder lernen, dass die Alten wirklich einen Weg „einschlugen“ mit Axt und Beil, dass ihre Geschosse die „Zwecke“ erreichten, kurz, dass — um mit Hamanns eigenen Worten zu reden — (VI, 31) das Kind die „Muttermäler der Sinnlichkeit“ wieder erkennen möge

[1]) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig u. Berlin 1896, S. 27 ff.

und das Gefühl erhalte von dem Ausbruch der Laute als adäquater Zeugnisse menschlichen Schöpfungstriebes. Gerade als Geburtsstätte der Vernunft muss die Sprache alle Merkmale frischer Ursprünglichkeit an sich tragen, um gesunde Früchte des Geistes zu erzeugen. Daher der unaufhörliche und in jener rationalistisch angehauchten Zeit ungestillte Drang nach dem „Tau der reinen Natursprache" (VII, 8 und 11). Wem aber sollte die absichtliche und planmässige Zurückführung zu den lauteren Quellen der Volkssprache näher liegen als dem Erzieher, der dem Schaffen und Ringen der jugendlichen Seele nach dem Wort Hilfe zu leisten hat? Schwerlich kann es nach Hamann die Aufgabe sein, konventionelle Zeichen, die Münzen gleichen, die infolge des Gebrauchs Bild und Überschrift nicht mehr erkennen lassen, ungeprüft zu übermitteln. Vielmehr soll der Lehrer dafür Sorge tragen, dass das Kind zunächst wirklich den Ausdruck erringt, und dass schon das Gefühl eigener Arbeit dem psycho-physischen Produkt der Sprache persönlichen Wert sichert. Sodann aber soll dieses lebendige Wort neue Keime sprachlichen Werdens in sich tragen und nähren, damit sich die Sprache als fruchtbare Trägerin des Bewusstseins, als wirkliche Geburtsstätte der Vernunft erweise. So gewinnen wir auch von diesem pädagogischen Gesichtspunkte aus einen neuen Einblick in jenes Verhältnis von Sprache und Vernunft, und jener scheinbare Widerspruch über die Priorität von Sprache und Vernunft löst sich auf in ein Wechselverhältnis, in welchem Lebens- und Kulturalter der Sprachgemeinschaft die Entscheidung beanspruchen: Am Anfang war das Wort, aber das Wort war Tat — also soll's beim Kinde sein. Und dieses tätige Wort als adäquater sinnlicher Ausdruck der Dinge ist die Quelle des Bewusstseins, der Vernunft, die den Drang nach toter Abstraktion nicht verleugnen kann und sich in einer Weise die Herrschaft anmasst, dass die Rückkehr nach dem lebendigen Wort uns einen zweiten, neu zu erstrebenden Zustand bedeutet. Einen weiteren Beleg für Hamanns naturgemässe, sensualistische Denkweise bietet sein Gefühl für den inneren Zusammenhang und die Wechselbeziehung von Sache und Form, soweit er letztere überhaupt als solche anerkennt. Aber selbst insoweit er von ihr reden muss, so betont er ihre Abhängigkeit, ihre kontinuierliche Entwicklung von einem sinnlichen Realgrunde, den er in (IV, 123) Natur, Gesetzen, Sitten, äusserlicher Bildung und öffentlichen Handlungen sieht. Es ist eine Art Milieutheorie, die Hamann aufstellt und dafür wertvolle Belege erbringt. So weist er hin auf den jonischen Dialekt, den man mit der Tracht verglichen hat, und er fährt fort: „Die gesetzliche Pünktlichkeit, die das jüdische Volk zur Zeit der göttlichen Heimsuchung so blind machte, fällt bei ihrer Sprache ins Gesicht" (II, 123). Aus dieser Richtung der Denkungsart entsteht der „vergleichungsweise Reichtum in einigen und die damit parallel laufende Armut in andern Fächern derselben Sprache — — —;

der in den Idiotismen wahrgenommene Eigensinn und alles dasjenige, was man unter dem Genie einer Sprache versteht." Daher leitet er auch die Schwierigkeiten ab, sich ganz in den Geist einer fremden Sprache zu versetzen und gar in ihr poetisch (d. h. in seinem Sinne „schöpferisch") wirken zu wollen. Während man in seiner Muttersprache das „Hausrecht eines Ehemanns" hat, muss man in der fremden Sprache seine „Denkungsart wie ein Liebhaber zu bequemen" wissen (II, 130). Weil dem aber so ist, so konnte Ennius mit einem dreifachen Herzen[1]) und Montaigne mit drei Stockwerken seiner Seele prahlen (ibid.). Aber auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft vermag nur der zu schaffen, der „auf seine eigenen Kosten denkt".

Hat jede Sprachgemeinschaft ihren eigenen Bilderreichtum, ihre besondere Art zu analogisieren, ihr eigenartiges Gepräge der Ausdrucksweise, also kurz (nach II, 259) ihren „Schatz menschlicher Erkenntnis", so ist es — das führt uns zum letzten Punkte — Sache des Individuums, diese Erkenntnis zur Anerkenntnis zu bringen. Hier bekennt sich Hamann zu einem Individualismus, der — abgesehen von dem noch zu besprechenden Erziehungsziel — auch den Bildungsweg eindeutig bestimmt. Alle unsere Erkenntniskräfte haben die Selbsterkenntnis zum Gegenstande, unsere Neigungen und Begierden aber die Selbstliebe (I, 131); Denken und Wollen aber laufen zusammen in unserm Selbstbewusstsein (I, 130) — selbst ein so edles Empfinden wie das der Freiheit geht zurück auf diesen Grund. So ist der letzte Massstab, nach dem auch die pädagogischen Folgerungen zu bemessen sind, das Individuum mit seinen natürlichen Anlagen und der Richtung seiner Gedanken und Willensregungen. Nur wenn Stoff und Form diesem Individuum angepasst werden, besteht Aussicht auf Erfolg; denn „so lange es dem Menschen nicht möglich ist, sich selbst zu kennen, so lange bleibt es eine Unmöglichkeit für ihn, Wahrheit zu finden" (I, 131). Dieser Individualismus ist eine Konsequenz der auf der Sprachtheorie fussenden Erkenntnistatsachen. Einmal ist's das unmittelbare sinnliche Empfinden, das dem Vordringen des psychischen Bildes zum Grunde der Selbsterkenntnis förderlich ist. Sodann ist es die Anspannung der menschlichen Kräfte, die auch das Selbstbewusstsein ergreift, drittens das Gefühl des Schaffens selbst, das als Bestandteil der Freiheitsliebe die Selbstliebe erzeugt. Schliesslich setzt das analogiemässige Erfassen der Erscheinungen schlechthin jene Erkenntniskraft voraus, die in unserm Mitmenschen ein Spiegelbild unseres Selbst erblickt. Gerade der letztere Gedanke, der sich I, 135 findet, erhärtet bis zur Evidenz die Annahme, dass bei Hamann neben

[1]) Qu. Ennius tria corda habere sese dicebat, quod loqui Graece et Osce et Latine sciret. A. Gellius Noct. Attic. XVII, 17.

dem unmittelbaren Empfinden der sinnlichen Dinge nur ein vergleichsmässiges Erfassen der Erscheinungen möglich ist, wenn selbst mein Ich, der Träger des Selbstbewusstseins, nur in meinem Mitmenschen erkennbar ist: „Wie das Bild meines Gesichts im Wasser wiedererscheint, so ist mein Ich in jedem Nebenmenschen zurückgeworfen." Entspringt doch geradezu das Freundschaftsgefühl aus dieser wechselseitigen Selbsterkenntnis. „Um mir dieses Ich so lieb als mein eigenes zu machen, hat die Vorsehung so viele Vorteile und Annehmlichkeiten in der Gesellschaft der Menschen zu vereinigen gesucht — — — und so gehören Gott und mein Nächster zu meiner Selbsterkenntnis und damit zu meiner Selbstliebe" (I, 135).

Nehmen wir hierzu noch die anschauliche Gewalt inneren persönlichen Erlebens, die wir im vorigen Abschnitt empfanden, so werden wir sagen dürfen, dass Hamanns Sensualismus für die Pädagogik einen gesunden Realismus bedeutet, dessen Ausbau noch jetzt nicht vollendet ist. Dass Hamann diese Grundsätze von der hohen Warte seiner Philosophie verkündet, dass sie vor allem aber ein Erzeugnis seines eigenen persönlichen, vorurteilsfreien Fühlens und Denkens sind, verleiht ihnen ihre überzeugende Kraft und sichert ihnen ihre bleibende Bedeutung.

D. Hamanns Bildungsideal.

„Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, muss aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen, alles Vereinzelte ist verwerflich."

(Goethe über Hamanns Bildungsideal.)

I. Naturhaftes Denken.

Hamanns Bildungsideal lag zum grossen Teile wie das Rousseaus ausserhalb der erstrebten Wertgebiete seiner Zeit. Es ist zunächst die Sehnsucht nach der Natur, die den Magus mit dem Verfasser des „Emil" verbindet. Gleich diesem beklagt es Hamann, dass die „Vollkommenheit der Welt in der Entfernung von der Natur zu bestehen scheine". „Wie unnatürlich," so ruft er beinahe mit Rousseauschen Worten aus, „haben uns Moden und Gewohnheiten gemacht, und wie schwer fällt es uns in unsern Zeiten, zur Einfalt und Unschuld der alten Sitten zurückzukehren"! (I, 163.) Und ähnlich schreibt er in einem Briefe an Franz Buchholtz (VII, 297): „Alle Ihre Übel sind passabel und reparabel, wenn Sie nur Herz genug haben, zu der einfältigen und unschuldigen Natur zurückzukehren!" Herrn von Auerswalde mahnt er: „Natur und Erde sei Ihre Bibliothek und Lieblingsstudium, die Autorschaft Ihrer Muse, ein Bild Ihres Lebens,

das Hände und Füsse, Kopf und Herz hat!" (VII, 265.) Aber wie uns die vorangehenden philosophischen und sprachlich-ästhetischen Erörterungen gezeigt haben, liegt der Schwerpunkt des Hamannschen Naturprinzips nicht auf einer Verneinung alles geschichtlich Gewordenen, sondern vielmehr in der Rückkehr zum naturhaften Denken innerhalb der Errungenschaften der Kultur. Hamann fordert nicht, dass die Erziehung den Zögling von der Umgebung schlechthin absondere, wohl aber soll dieser der „mordlügnerischen" Philosophie, die die Natur aus dem Wege geräumt hat (II, 281), misstrauen, den Wust von Nominalbegriffen, Definitionen und Lehrbüchern seiner Zeit verachten und vielmehr den „natürlichen Gebrauch der Sinne von dem unnatürlichen Gebrauch der Abstraktionen läutern (II, 283), den Verstand demütigen, der sich überhebt, alles durch Begriffe erklären und aus Begriffen Welten schaffen zu können." Unsere innere Natur muss den Massstab aller Vernunfterkenntnis leihen, und da sie geradezu alle sichtbaren, sinnlichen Dinge nach sich bildet (IV, 328), so würde jeder fremdartige Stoff wie ein Ballast sie bedrücken, ja sie lähmen — —: „Darum nur keine geläuterten und abgezogenen und leeren Wörter, die scheue ich wie tiefe, stille Wasser und glattes Eis" (Gild. V, 16).[1]) Weil im Kindesalter der Menschheit die geistige Tätigkeit jener inneren Natur entsprach, daher die schwärmerische Sehnsucht nach den Tagen der Urväter, daher auch die Begeisterung für die morgenländische Kultur, die diesem Ideal noch nahesteht. Unnatürlich ist Hamann die Denkungsart, die ohne die natürlichen Werkzeuge der Erkenntnis „Türme und Logen der reinen Vernunft baut" (VII, 16), als unnatürlich verwirft er allen Apriorismus und Formalismus, allen Dualismus und Objektivismus des Denkens. Ein Ideal wird ihm dadurch Sokrates, der ohne Voreingenommenheit an die Dinge herangeht und durch den Skeptizismus, mit der er alle scheinbar sicheren Begriffe untersucht, das erste Anrecht darauf hat, ein „Wissender zu werden".

2. Die gefühlsmässige Erfassung der Welt.

Je stärker in Hamann die Abneigung gegen die sezierende Verstandesarbeit war, desto mehr suchte er für dieses preisgegebene menschliche Wertgebiet Entschädigung im Gefühlsleben. In ihm hat er ja selbst den Nährboden seiner geistlichen und sittlichen Entwicklung gefunden, von ihm hat er sich in seinem Leben, Kämpfen und nicht zuletzt in seinem literarischen Schaffen leiten lassen.

[1]) Vgl. Emil (III, 289): Sachen, Sachen, nur nicht Worte! Ich kann es nicht genug wiederholen, dass wir den Worten einen zu grossen Spielraum gewähren, mit unsrer schwatzhaften Erziehung bilden wir nur Schwätzer. — Herder (IV, 452): Der erste abstrakte, unverstandene Begriff ist Gift, ist wie eine Speise, die durchaus nicht verdaut werden kann.

Während ihn das spitzfindigste Gedankengebäude gerade um seiner willkürlichen Verbindungen und Trennungen willen vom Leben und der Daseinsfülle hinwegführte, sicherte ihm das Gefühl schon deshalb den Zusammenhang mit den letzten Quellen des geistigen Lebens, mit den innersten Gründen des psychischen Seins und Geschehens, weil es ihm unmittelbare Gewissheit seiner selbst schaffte, eine Erkenntnis, die ihm ja die Voraussetzung aller andern ist. „Wie schwellen, wie glühen, wie rauschen die sinnlichen Eindrücke zum Gefühl und Augenschein des Glaubens und des Geistes!", ruft er (I, 108) begeistert aus.

Ganz abgesehen vom rein erkenntnistheoretischen Gebiete, wonach ich überhaupt nur durch Glauben mich der Aussenwelt vergewissere, durchdringt das Gefühl das gesamte Leben und Dichten, Arbeiten und Schaffen, Denken und Wissen. Das Denken ist geknüpft an das vorhergehende Totalempfinden;[1]) die veränderte Denkweise ist geknüpft an eine vorherige Änderung des Empfindungslebens, ja die Denkart eines Menschen ist nur dann eine natürliche, wenn sie eine Blüte der Gefühle[2]) ist. Der natürlichste Denker war für Hamann Sokrates; das Unwissenheitsbekenntnis dieses naturhaften Philosophen zog ihn am meisten an — woraus entsprang aber diese Blüte seiner Philosophie? Aus der Wurzel seiner Empfindung (II, 35). In der Poesie, in der Kunst liegen die Empfindungen der Völker ausgebreitet — aus diesen urlebendigen Geisteserzeugnissen erbaute erst der menschliche Verstand sekundäre Gedankengebäude und deren Gerüste: die Gesetze, die Regeln, die Schablone.

Zunächst ist diese Abhängigkeit des Denkens vom Gefühl eine zeitliche. Jeder Eindruck wird in seiner Totalität antizipiert vom Gefühl. Der sprachschöpferische Mensch „sass sieben Tage im Stillschweigen und Erstaunen", bis er seinen Mund auftat und die Übersetzung aus der Engelsprache in die Menschensprache vollzog. Also soll das neue Geschlecht aus dem Gefühl kontemplativer Anschauung heraus seine Vorstellungen und Begriffe gewinnen und so Bilder in Zeichen, Sachen in Namen verwandeln (II, 262). Homer sang früher, als Aristoteles eine Poetik konstruierte (II, 38), und die Gleichnisse antizipieren die Schlüsse (II, 258). Und wenn Hamann von der „Höllenfahrt der Selbsterkenntnis" spricht (II, 198), so liegt in diesem Ausdruck die peinigende Gefühlsmacht, die der logischen Verstandesarbeit der Busse vorausgeht. Damit erhält das Hamannsche

---

[1]) Dass Hamann seine Gedanken von seinem Allgemeinempfinden abhängig machte, dürfte u. a. auch aus einer Bemerkung Kants hervorgehen, die dieser nach Hamanns Tode bei Tische gemacht hat (Gildemeister I, 194): Der verstorbene Hamann habe eine solche Gabe gehabt, sich die Sachen im allgemeinen zu denken, nur hätte er es nicht in seiner Gewalt gehabt, diese Prinzipien selbst deutlich anzuzeigen — —.

[2]) Wie jene Zeit der „Empfindsamkeit" zwischen Empfinden und Fühlen nicht zu unterscheiden wusste, so werden wir von einem Hamann erst recht nicht eine strenge Auseinanderhaltung beider Begriffe erwarten dürfen.

Anschauungsprinzip einen starken Einschlag von Elementen, die dem Reiche des Unbewussten angehören. Von „träumenden Gefühlen, die im Schlummer der Besonnenheit wirken" (VII, 122), soll das neue Weltbild eingebettet sein, während das alte ohne diese schützende Umhüllung der Auflösung ausgesetzt ist. Aus dieser Auffassung ergibt sich auch die hohe Wertschätzung der Analogie und des Symbolischen. In allen Vergleichen und Beispielen setzen wir im Lernenden ein unmittelbares Assimilationsvermögen voraus, verzichten häufig wohl gar, dass ihm das tertium comparationis klar vorschwebt. Die Erlernung einer fremden Sprache vollzieht sich nach Analogiebildungen, und in neuerer Zeit ist man dieser Tatsache in der Sprechmethode gerecht geworden. Diese sieht in der fremden Sprache nicht nur Satzteile, Formen, syntaktische Gesetze, sondern in erster Linie Lautgruppen, Satzmelodien, Gedankenstoffe. Sodann wird sie den unbewussten Elementen gerecht: „Nicht alles kann analysiert, begrifflich geordnet, in Regeln gebracht, bestimmt unterschieden, dann bewusst übernommen und angewandt werden: ein Teil des Sprachstoffes verbleibt einer mehr unmittelbaren Auffassung und Nachahmung.[1]) Drittens aber sieht sie ihr eigentliches Arbeitsfeld und Ziel im Konkreten,[1]) in der „Übersetzung von Gedanken in Worte, Sachen in Namen, Bilder in Zeichen, die historisch oder hieroglyphisch — — und philosophisch oder charakteristisch sein können" (Hamann II, 262). Man vergleiche dazu ebenfalls Monatsschrift III, 225 c).

3. Die Entfaltung der Leidenschaft.

Neben dieser allgemeinen empfindungsmässigen Durchdringung der Wirklichkeit sollen auch im besonderen starke Gefühle genährt und gepflegt und ihre Entwicklung zu ethischen Mächten gefördert werden. „Poesie ist die Leidenschaft der Jugend" (IV, 401), und alle „ästhetische Traumaturgie reicht nicht zu, um ein unmittelbares Gefühl zu ersetzen" (II, 198). Das Gefühl des Wunderbaren, das unserer Natur so tief eingeprägt ist (VII, 107), darf nicht nur nicht nach aufklärerischer Art roh erstickt, sondern muss unter ethisch-pädagogischen Gesichtspunkten gepflegt werden.

Nicht genug tun aber kann sich Hamann in begeisterten Worten über die berechtigte Macht der Leidenschaft. „Ein Herz ohne Leidenschaften ist ein Kopf ohne Begriff, ohne Mark." Ob das Christentum solche Herzen braucht, bezweifelt er sehr (I, 494). Im Gegenteil erscheint ihm dasselbe als eine Lehre, „die seinen Leidenschaften angemessen ist, die nicht eine Salzsäule, sondern einen neuen Menschen verlangt" (I, 496), ja, „ein Christ ohne Leidenschaften ist einem klingenden Erz ähnlicher als einem neuen Menschen" (I, 393).

[1]) Vgl. Monatsschrift für höhere Schulen, herausgegeben von Köpke und Matthias. III. Jahrg. S. 225—234.

„Die Natur wirkt durch Sinne und Leidenschaften. Wer ihre Werkzeuge verstümmelt, wie mag der empfinden? Sind auch gelähmte Sennadern zur Bewegung aufgelegt?“ (II, 280). Die Leidenschaften sind die „Waffen der Mannheit. — Wo sind schnellere Schlüsse? Wo anders wird der rollende Donner der Beredsamkeit erzeugt und sein Geselle — der einsilbige Blitz?“ (II, 287). Wenn alles geistige Schaffen aus dem dunklen Grunde einer phantasie- und leidenschaftsreichen Individualität hervorbricht, wie kann da vollends Kunst und Dichtung der Willkür und Phantasie entbehren? Wer diese „den schönen Künsten entziehen will, ist ein Quacksalber, der keine andere Sprache der Leidenschaft versteht als der Heuchler ihre“ (II, 401). Und kurz vorher führt er aus: „Die Vollkommenheit der Entwürfe, die Stärke ihrer Ausführung, die Empfängnis und Geburt neuer Ideen und neuer Eindrücke, die Arbeit und Ruhe des Weisen, sein Trost und sein Ekel davon liegen im fruchtbringenden Schosse der Leidenschaften, vor unsern Sinnen verborgen“ (II, 288). Durch diese Anerkenntung aller menschlich berechtigten Triebe wird Hamann ein Lobredner des Genies, dessen Schaffen Ausbrüche eines leidenschaftlichen Innenlebens sein sollen.

Mag Hamann in der Unterschätzung der Vernunft zu weit gegangen sein, für die kritische Tat Kants nicht das genügende Verständnis gehabt haben — jedenfalls ist es eine Kulturtat ersten Ranges, in jener Zeit dürrer Verstandesaufklärung der Rächer des vernachlässigten Gefühlslebens geworden zu sein und der Menschheit dieses teure Wertgebiet aufs neue erschlossen zu haben. Und gerade die Pädagogik sollte es dem Magus danken, dass er ihr damit den wahren und sichern Weg zur Erziehung gewiesen hat. „Wie gern fühlt eine kindliche Seele mit andern, wie gern glaubt sie mit andern, Liebe und Glaube sind in dem zarten Kindesherzen die einzigen Samenkörner aller Kenntnisse, Neigungen und Glückseligkeit“ (Herder V, 486).

4. Die harmonische Seelenbildung.

Vor allem aber zeigt der Kampf gegen die einseitige Verstandesaufklärung, dass Hamann bereits das Pestalozzische Erziehungsideal von der harmonischen Entfaltung aller menschlichen Kräfte in sich getragen hat. Wie in der Betonung der Gefühlsgrundlage Goethes Werther sich mit den Hamannschen Prinzipien unmittelbar berührt, so hat kein Geringerer als Goethe den Grundsatz Hamanns von der Teilnahme des ganzen Menschen am gesamten Leben und Denken klar formuliert in dem Satze: „Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, es werde nun durch Tat oder Wort oder sonst hervorgebracht, muss aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen; alles Vereinzelte ist verwerflich (Dichtung und Wahrheit III, 12).

Zur ungehinderten Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten im Genie bedarf das Individuum weitgehendster Bewegungsfreiheit. Freiheit ist für Hamann geradezu das Maximum und Minimum aller unserer Naturkräfte und sowohl der Grundtrieb, als Endzweck ihrer ganzen Richtung und Entwicklung (IV, 41). Schon vom ethischen Standpunkte aus kann nur auf der Möglichkeit persönlicher Verantwortung die Frage von Schuld und Verdienst beantwortet werden; denn „ohne die Freiheit, böse zu sein, findet kein Verdienst, und ohne die Freiheit, gut zu sein, keine Zurechnung eigener Schuld statt" (IV, 41).

Durch das Gesetz persönlicher Freiheit vermag ich auch „jedes Ding, Ereignis und Person aus sich selbst zu begreifen". Daher soll man nur dann urteilen, wenn man „jeden nach seinen eigenen Grundsätzen prüfen und sich selbst an die Stelle des Autors setzen kann" (II, 116). Und die Worte in demselben Briefe an Lindner: „Wer ein Richter der Menschen sein will, muss selbst ein Mensch werden, und wer einen Herculem furiosum vorstellen will, muss selbst einer, caeteris paribus, zu werden imstande sein", sollen nichts anderes sagen, als dass jedes Einzelwesen eine Welt für sich hat, in der es Daseinsrecht besitzt und zu der man sich herablassen muss, wenn man sie verstehen will. Eine Ergänzung und Bestätigung dazu findet sich in einem Briefe an denselben vom 11. Februar 1762, worin er selbst von seinem „Garten spricht, dessen (Gedanken-)Zeilen von Sonne, Boden und Wetter abhängen."

Das Gesetz der Freiheit wird Grundlage der Erziehung, insofern diese Nachahmung ist (IV, 42); sind doch Bewusstsein, Aufmerksamkeit, die Abstraktion und selbst das moralische Gewissen grösstenteils Energien unserer Freiheit (IV, 43), und nur das Individuum als solches wird sich seine Kräfte, wie wir oben sahen, derartig bewusst, dass es mit ihrer Hilfe der Wahrheit eine subjektive Gestalt und dieser wieder ein der Zeit und Mode entsprechendes Kleid zu geben vermag. In zweifacher Gestalt äussert sich also die Freiheit, auf der „alle Erziehung und aller Empfang beruht": einmal persönlich in der selbstbewussten Ausübung der Kräfte, sodann zeitlich in der Modifizierung der Tatsachen durch Mode und Geschmack. Während wir letztere vielmehr als Schranke des Individuums anzusehen geneigt sind, will Hamann sie, so weit sie nicht durch „Ausschweifung" unbrauchbar geworden sind (II, 406), als Tummelplatz des freien Menschen betrachtet wissen, wohl weil er selbst ihnen durchaus frei gegenüberstand und diese Freiheit auch den andern Menschen gewahrt wissen wollte (I, 388). Diese Forderung freiester individueller Betätigung tritt in mannigfacher, selbst unmittelbar erzieherischer Form auf: „Wenn man es uns ebenso schwer machen will, originell zu sein, was hat man endlich im Sinn, als uns in Maulesel zu verwandeln?" Hamann gibt einmal dem elendesten Geiger, der seine Grillen auszudrücken weiss, den

Vorzug vor dem, der „noch so geschwind und richtig, aber ohne Gefühl der Harmonie, ein Stück oder hundert gelernt hat" und mit einem Tanzbär zu vergleichen sei (I, 156). Dasselbe sei es mit den Erzeugnissen der Literatur (III, 90; II, 73). Er wendet sich gegen die Mietsdichter (II, 131) und hebt hervor, dass Homer sang, bevor die Regeln der Poesie festgelegt wurden. Hamann selbst muss beklagen, dass seine eigene Erziehung ihm nicht die nötige Selbstständigkeit und den lebendig wirksamen Verstand gewährt hat. Infolge der Vernachlässigung der praktischen Kenntnisse in Geschichte und Geographie stand er der Welt fremd gegenüber und „wusste weder Ausgang noch Eingang, noch Spur, aus dem Labyrinth herauszukommen" (I, 157). So mag also fürderhin die Erziehung auf Stoffe Bedacht nehmen, die zu lebendiger Anwendung locken, das Kraftgefühl wecken und erhöhen, damit der heranwachsende Mensch frohgemut lebe und erlebe, kühn mit der Welt sich einlasse, selbstständig und kraftvoll den heranbrausenden Einflüssen rechtzeitig zustimmend und abweisend gegenüberstehe. So schreibt Hamann an Jacobi: „So lange ich junge Leute noch selbst denken und Übungen des Gefühls an ihnen sehe, so lange liebe ich sie und habe gute Hoffnung. — — Genug für sie, dass sie das Mittel noch lieben, zur Frucht der Erfahrung durch Versuche und Fehltritte zu gelangen." Und in der Königsberger Zeitung vom 18. Dezember 1775 formuliert er den pädagogischen Grundsatz der Selbständigkeit und eigenen Arbeit folgendermassen: „Durch Unterricht lernen Kinder bloss mit dem Kopfe, oder gar nur mit dem Gedächtnis. Erziehung aber soll sie gewöhnen, nach und nach so zu denken, wie sie es erkannt haben, nicht bloss mechanisch, sondern freiwillig und aus innerem Triebe." In diesem Sinne schreibt er an Jacobi: „Kinder müssen sich selbst erziehen und durch eigene Erfahrung klug werden." Diesem Grundsatze gemäss gestattete er seinen Kindern grösstmögliche Freiheit: „Unter zwei Übeln," schreibt er an seinen Sohn, „will ich lieber euern Ungehorsam als einen betrüglichen und knechtischen Augendienst" — — „Der schönste Witz des Seneca und aller Wortfluss des Cicero richten ebensowenig aus wie Moses und die Propheten, wenn's an der Pfingstgabe des Geistes, des Selbsttriebes, fehlt" (IV, 345).

Auch nach diesen Ausführungen sind wir nicht in der Lage, Hamann als einen Pietisten unter den Pädagogen zu bezeichnen. Was hat sein sonniger Optimismus, der das Kind kühn dem Leben anvertrauen und ihm eine selbständige Entwicklung aller menschlich berechtigten Triebe sichern will, was hat vollends seine Natursehnsucht und sein Drang nach Freiheit gemein mit dem Druck und Zwang der pietistischen Erziehung, die aus Furcht vor dem Durchbruch der sündigen Regungen namentlich die Phantasie zurückdrängen und jede Bewegungsfreiheit geflissentlich einengen will?

E. Hamanns Didaktik.

I. Unterrichtsziel und Stoffauswahl.

Der Unterricht, den Hamann einst selbst genossen hat, zeigte alle Mängel der damaligen Schulerziehung und war recht „dazu ausgesonnen, das Lernen zu verekeln und zu vereiteln“ (I, 423). Die Grundsätze eines Amos Comenius von der Leichtigkeit und Annehmlichkeit des Lernens, vom Parallelismus von Sache und Wort, von der Naturgemässheit und dem lückenlosen Fortschritt hatten keine Stätte im Kneiphof, und noch hatte Rousseaus „Emil“ die Schulgeister nicht aufgerüttelt. Der fremdsprachliche Unterricht war eine inhaltleere Zusammensetzung unverstandener Wörter, die Hamann treffend mit Buchdruckerarbeit und Taschenspielerkünsten bezeichnet (I, 156). Wie der Setzer mechanisch die Buchstaben aus den Kästen holt, so der Schüler die Wörter aus dem Gedächtnis, und wie die Kunst des Taschenspielers auf Täuschung berechnet ist, so war die „Verdeutschung der Römer“ eitel Schein. Die erdrückende Menge von Wörtern und Begriffen, deren „Verstand, Grund, Zusammenhang, Gebrauch“ der Schüler nicht kannte, erstickte vollends die Urteilskraft. Das Gedächtnis anderseits „überfrass“ (I, 156) sich, und weil es an einem „gesunden und gehörigen Nahrungssafte“ fehlte, so entstand eine „Schwindung der übrigen Seelenkräfte“ (I, 156). Es sind fruchtbare pädagogische Folgerungen, die sich aus dieser vernichtenden Analyse des damaligen Unterrichts ergeben; denn was anders will Hamann an Stelle des Gedächtniskrams setzen als formale Kraftbildung: „Alles geht verloren,“ sagt er, „wenn das Urteil nicht bei Kindern gezogen wird, wenn sie ohne Aufmerksamkeit und Verstand fertig gemacht werden (I, 156), — was ein blosses Gedächtniswerk zu sein scheint, das muss als eine Vorbereitung und Übung aller Seelenkräfte gebraucht werden.“ Namentlich aber mit Hilfe der Urteilskraft muss der Schüler an den Stoff herangehen und durch individuelle Beziehungen ihm Leben einhauchen. Um sodann die Einordnung in das individuelle Bewusstsein zu erleichtern, muss der Lehrer auf die Lockerung des Unterrichtsstoffes bedacht sein. Nicht bedrängen und erdrücken darf er den Schüler mit dem Stoff; denn nur in gehörigem Abstande kann Übersicht gewonnen, Kritik geübt, abschliessendes Urteil erreicht und die lebensfähige Aneignung vollzogen werden. Wie ein sinnverwirrender Unterricht selbst aufs Willensleben schädlichen Einfluss ausübt, dafür glaubt Hamann selbst ein Beispiel zu sein, wenn er meint, von jenem ordnungslosen Zusammenschütten und Auftürmen von Wissenskram „ohne Wahl, ohne Untersuchung und Überlegung seine natürliche Lebhaftigkeit und Fähigkeiten“ eingebüsst zu haben,

und hinzufügt, dass sich diese „Seuche (des Aufeinanderschüttens) über alle seine Handlungen ausgebreitet“ habe (I, 157).

Was Hamann weiter an seinem eigenen Unterrichte vermisst: „einen guten Rat in der Wahl der Mittel und Rechenschaft im Gebrauche derselben“ (I, 154), das fordert er jetzt, wo er den Schaden zu tragen hat, von den Lehrern. Die „Ausschweifung“ (I, 154) muss gezügelt werden durch das „evangelische Gesetz der Sparsamkeit“ (VI, 355): Die Unterrichtsmittel müssen einfach sein und doch „reich an Wirkungen und Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit zur Anwendung und Ausübung in sich schliessen“ (I, 159). Wirkungsvoll kann nach Hamann mancher trockene Unterrichtsstoff werden, wenn der Lehrer „die dürren Knochen mit seinem Geiste bekleidet und beseelt“, wenn die „viva vox“ zum toten Buchstaben kommt (III, 14). An Mannigfaltigkeit wird der Unterricht gewinnen durch den „Gebrauch sinnlicher Aufmerksamkeit, Erweckung guter Empfindungen und Vorbildung guter Neigungen — — Licht im Verstand und Tugend im Herzen muss beides ihr Teil empfangen“ (I, 159). Fruchtbar endlich wird der Stoff durch die Beziehungen, die geschafft werden müssen zwischen der lebendigen Welt und der, die die Buchstaben in uns erzeugen. So passe man den Lesestoff dem künftigen Berufe der Schüler an und wähle an Stelle der Kriegsgeschichten das aus, was in den antiken Sprachen auch an praktischen Dingen sich findet: „Was haben die Kinder, die Hausväter, Hirten, Handwerker usw. werden wollen, mit den Taten griechischer und römischer Helden, fremden Völkern, Sitten für Beziehung und Verwandtschaft?“ Ein Landjunker sollte daher eher einen Schriftsteller des Ackerbaues, als das Leben Alexanders und die Briefe des Plinius zu seinen Lehrbüchern der römischen Sprache machen. Hamann hat immer einen „Auszug einer solchen römischen Wirtschaftsbibliothek in gebundenen und ungebundenen Sprachmustern“ [1]) gewünscht (I, 160). Hamanns Ausführungen würden hier beinahe einem utilitaristischen Aufklärer Ehre machen. Namentlich bei Diderot [2]) finden wir die gleichen Auslassungen; auch er fragt: Was sollen die Kinder, die nach dem Verlassen der Schule sich auf die verschiedenen Berufe der Gesellschaft verteilen, mit den alten Sprachen anfangen? und auch er will die Fülle von realen Tatsachen beim antiken Sprachunterricht angewandt sehen. Dass Hamanns Realismus bisweilen in religiösen Rücksichten seinen Grund hat, sehen wir aus dem Unterricht, den er seinem Sohne erteilt. Er folgt hier unbewusst Ratkes Vorschlag, der auch mit dem Hebräischen beginnt, um möglichst frühzeitig das Verständnis des Alten Testaments zu erschliessen. Erwähnt sei hier auch jener Gedanke Hamanns, der später bei Herder durch-

---

[1]) D. h. in Poesie und Prosa.

[2]) Oeuvres complètes par J. Assézat et M. Tourneaux. Paris 1875—76. vol. III, 471, 484 f.

klingt und seitdem nie wieder zum Schweigen gekommen ist, dass die Erlernung der fremden Sprachen ein Mittel sei, um die Muttersprache besser verstehen und zur allgemeinen Sprachvergleichung fortschreiten zu können.

Zusammenfassend können wir also nach Hamann das Unterrichtsziel folgendermassen bestimmen:

Der Unterricht soll Licht im Verstand und Tugend im Herzen erzeugen.

Die Stoffauswahl soll nach drei Gesichtspunkten erfolgen:

1. nach der Gesamterwägung, ob der Stoff dem Erziehungs- und Unterrichtsziele im allgemeinen dient: ob er reich an Wirkungen ist und Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit der Anwendung in sich schliesst,
2. nach der psychologischen Erwägung, ob er zur Vorbereitung und Übung aller Seelenkräfte dient,
3. nach der praktischen Erwägung, ob er das Kind für das spätere Leben bildet.

2. Das psychologische Verfahren.

„Wie ein Ackersmann wartet auf die köstliche Frucht der Erde und geduldig sein muss, bis er den Morgen- nnd Abendregen empfange, wie er sodann sein Feld nach den verschiedenen Eigenschaften des Bodens gehörig zubereiten und demselben edlen Samen anvertrauen muss“ (an die Fürstin Gallitzin 11. Dezember 1787), so soll auch der Lehrer die „Seelen der Kinder zubereiten“ und die „Jahreszeit in acht nehmen“. Mit diesem Vergleiche führt uns Hamann ein in sein psychologisches Lehrverfahren.

Das achtzehnte Jahrhundert stand unter dem Einflusse der sokratischen Methode.[1]) Auch Hamann will von der sokratischen Mäeutik ausgehen, um nicht bloss der Bildung des Verstandes, sondern auch der Entwicklung der Gefühle und der Geburt der Ideen beizustehen: „Dies aber muss immer der Endpunkt unseres Amtes sein, und wir müssen dies mit ebensoviel Demut und Selbstverleugnung treiben als Sokrates die Weltweisheit: Sentiments bei den Kindern herauszubringen, die Hebammenkünste und Bildhauergriffe, welche Sokrates von seinen zwei Eltern vermutlich gestohlen hat“ (I, 321). Auch Hamann nimmt einen in der Kindesseele latent ruhenden Wissens- und Kraftvorrat an,[2]) dessen Ent-

---

[1]) G. Müller, Sokrates in Sachsen während des 18. Jahrh. Leipzig 1902.

[2]) „Alles ist im Keim enthalten,
Alles Wachstum im Entfalten,
Leises Auseinanderrücken,
Dass sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben.
Wie im Stengel stets nach oben
Blüt' um Blüte rücket weiter:
Sieh es an und lern so heiter,
Zu entwickeln, zu entfalten,
Was im Herzen ist enthalten.“
(Rückert.)

faltung zu schönen, deutlichen Geistesgebilden der Lehrer nur Handreichung zu gewähren hat. Die ganze Kunst zu denken besteht ihm sonach in der „Geschicklichkeit, unsere Begriffe zergliedern und zusammensetzen zu können“, und das beste Übungsmittel der Vernunft besteht darin, Schule in sich selbst zu halten: „Die Fertigkeit zu fragen und zu antworten, erteilt uns das Geschick eines Lehrers, und der weiseste Bildhauer und Meister der griechischen Jugend frug wie ein unwissend Kind, und seine Schüler waren dadurch imstande, wie Philosophen zu antworten, ja Sitten zu predigen, ihm und sich selbst.“

Um aber die rechte Form und den angemessenen Inhalt des sokratischen Gesprächs zu finden, muss man die Kindesnatur selbst befragen. Der Gedanke, den später Rosegger in seinem „Waldschulmeister“ so kurz und sinnig ausgedrückt hat: „Ich gehe zu den Kindern in die Schule, um die Schulmeisterei zu erlernen“, findet sich wohl bei keinem Pädagogen in verhältnismässig so mannigfaltiger, wenn auch bisweilen bizarrer Form wieder wie bei Hamann. Danach sind die Schüler geradezu unsere Lehrer, von denen wir lernen müssen (I, 321), wenn wir Erfolge sehen wollen (I, 322). So schreibt er an seinen Bruder: „Wenn es dir ängstlich fällt, als ein Lehrer deine Stunden anzuwenden, so gehe als ein Schüler in die Klasse, und sieh deine Unmündigen als lauter Kollaboratores an, die dich unterrichten wollen“ (III, 9) und an Kant: „Das grösste Gesetz der Methode für Kinder besteht darin, sich zu ihrer Schwäche herunterzulassen, ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will, ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will, ihre Sprache und Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unserige nachzuahmen“ (II, 447). Also ihre Gangart ablauschen will Hamann den Kindern, nicht „sie auf Pferde, sondern sich selbst auf einen Stecken setzen“ (III, 169), dem „Stolze der Unmündigen sich anbequemen wie Jupiter der aufgeblasenen Juno“, also das tun, was wir heute nennen: sich auf den Standpunkt des Kindes versetzen oder, wie Hamann sich ausdrückt (I, 322), „das Kind in der rechten Lage angreifen“. Ein andermal will Hamann schweigen, wenn die Kinder laut sind und desto hitziger sein, von ihnen zu lernen, je weniger sie von ihm lernen wollen (II, 437), und wenn ihn nachgerade die Kinder als einen ihrer Mitschüler ansehen, dann hofft er, dass sie sich bald nach seinem Muster bilden und dieser Betrug sie geneigt machen werde, sich in einen Wettstreit mit ihm einzulassen (III, 9). Es ist sonach ein reger Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler, den Hamann in origineller Form fordert, und der seinem Lehrverfahren den Zug frischer Freudigkeit und leichter Annehmlichkeit verleiht.

Den Knaben soll nicht wie ihm selbst einst über dem „Cornelius Nepos“ Hören und Sehen vergehen — das harte Joch des Schlendrians soll ihnen vielmehr nach Kräften erleichtert werden. Die Weckung der alacritas ingenii (II, 424), die Valentin Andreä in seinem

„christiano-politanischen Staat“ mit demselben Ausdruck fordert, soll verhindern, dass der Schüler sich „stumpf memoriert und schläfrig exponiert“. — Das vorzüglichste Mittel eines lebendigen und anregenden Unterrichts ist Hamann die Anschauung, die bei ihm nicht bloss unmittelbar sinnlicher Art ist, sondern die zustande kommt durch eine bisweilen schrankenlos herrschende Phantasie und — in religiösen Dingen — durch die Kraft des eigenen inneren Erlebens. Gleichfalls eine Konsequenz seiner Philosophie ist es, wenn er statt des sofortigen abstrakten logischen Zergliederns zunächst den ersten gefühlsmässigen Eindruck eines Unterrichtsstoffes wirken lassen und die unbewussten, dunklen Empfindungen, also die gefühlsmässige Anschauung, auch bei der Aneignung nicht missen will (I, 127; II, 124).

Da nach Hamann die Maler die ersten Schreibmeister und die Redner die ersten Schriftsteller waren, so schlägt er vor, statt mit Schreiben lieber mit Malen und Zeichnen, mit der „hieroglyphischen Schreibkunst“ zu beginnen, denn diese würde leichter sein, weil wir alle zum „Nachahmen geboren sind, besonders die Natur nachzuahmen“ (I, 162). Es ist also neben dem psychologischen ein kulturgeschichtlich-genetischer Gedanke, der im Unterrichte angewandt werden soll. In Wahrheit gründet sich unsere Normalwortmethode auf der Tatsache, dass das Kind, wie jeder Elementarlehrer immer und immer wieder erfahren muss, am Anfange nicht schreibt, sondern malt.

Da für Hamann die Poesie höher steht als die Prosa, da ihm ferner die Sprache, namentlich die gesprochene, eine stetige Neuschöpfung ist, bei der Geistiges in Sinnliches verwandelt wird, so wertet er besonders hoch die Deklamationen: sie vermögen den Geist der Dichtung getreuer wiederzugeben als das blosse Lesen, bei dem der Gefühlsausdruck verkümmert (II, 424). Die tönende Sprache kann Gefühl und Ausdruck in „tiefsinniger Einfalt und kristallener Schönheit“ herausbilden, und so sind ihm „Empfindung des Affektes und Geschicklichkeit der Deklamation immer Übungen, die dem toten Gedächtniswerk der Regeln vorgezogen und entgegengesetzt zu werden verdienen“ (II, 424). Wie im Schauspiel das Leben durch das lebendige Spiel der Worte und Bewegungen anschaulich wiedergegeben wird und die höchste Kunst gerade darin besteht, alle seelischen Regungen getreulich zu verdolmetschen, geistige Vorgänge und sprachlichen Ausdruck zu verschmelzen, so mag der Lehrer durch Affekt und dramatischen Vortrag jene viva vox des Unterrichts, die sinnliche Aufmerksamkeit der Schüler, wach erhalten, die Lernenden im Innersten bewegen, ihr ganzes Interesse in Anspruch nehmen und sie selbst in der Wiedergabe fremder seelischer Zustände üben. Auch hier hat Hamann Hildebrands Gedanken antizipiert, und auch die modernen fremdsprachlichen Rezitationen suchen jene „Empfindung des Affekts“

dem gefühlsmässigen Erfassen fremder Geisteserzeugnisse dienstbar zu machen.

Da Hamann ein Feind aller Scheidung ist und er bisweilen geradezu die Ausnahme der Regel vorzieht, so will er im Unterrichte das Komische nicht verschmähen: ohne das Wunderbare (hier so viel wie Bizarre) verlieren ihm ja göttliche, wie menschliche Dinge ihren wesentlichen Charakter, und das „Burleske verhält sich zum Wunderbaren, das Gemeine zum Heiligen wie oben und unten, hinten und vorn, die hohle zur gewölbten Hand“ (II, 440 f.). Er, der das Schuldrama mit dem Witze des Lebens sättigen will, rühmt an Sokrates, dass er „Einfälle heranzog, wenn ihm die Dialektik ausging“ (II, 40).

Die gesamte Anlage der „Hirtenbriefe“ weist auf das deiktische Element in Hamanns Lehrverfahren hin: das gegenseitige Sichablauschen, das Vorzeigen und Vormachen, das Lernen aus dem Handeln. Indem dadurch der ganze Mensch in Bewegung gesetzt und die intuitive Gewissheit des eigenen Erlebens verbürgt wird, entspricht es ja durchaus Hamanns philosophischen Anschauungen. Hamann will mit Luther „die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gasse und den gemeinen Mann auf dem Markte“ beobachten, um für sein Unterrichten zu lernen. Wenn das Kind jubelnd dem Vater entgegeneilt und ihn umarmt, so wird ihm dies mit H. Spencer das beste anschauliche Beispiel sein, die Entstehung der Poesie und des Dramas zu erläutern; „ein Kind will er werden, um den Zweck der Poesie an den Kindern zu erreichen“ (II, 432). Mit Hildebrand will er in den Pausen, wenn seine Kinder laut sind, Stoff für seine nächste deutsche Stunde sammeln. Und wenn er dann vor die Kinder hintritt — wie will er dann das Interesse der Schüler „rauben“ und durch die „tiefsinnige Einfalt und kristallne Schönheit“ seiner Worte freudige Bewegung in die Herzen leiten!

Zusammenfassung und Schluss.

Gleich einem Comenius trug auch Hamann das Kainszeichen einer grossen Sehnsucht in sich.

Erschreckt von den Wirrnissen einer sich widersprechenden Begriffswelt, dürstete seine Seele nach der Einfalt der Kindesnatur, und er findet sie in der Tiefe seines glaubensreichen Gemüts.

Auf die Natur ging er zurück, indem er als Feind des Zergliederns und Sonderns, aller Analyse und Abstraktion den ganzen Menschen und seine Kräfte suchte, indem er auch das Geheime und Unerforschliche in der Seele gelten und in der Erziehung wirken liess.

In seinem Kampfe gegen eine einseitige Theologie und Philosophie, gegen die Mode und den Stil der Aufklärung setzte er an

Stelle des zerstörten logischen Beweises die unmittelbare und intuitiv erfasste persönliche Erfahrung, die dem Religionsunterrichte anschauliche Gewalt verleihen soll.

Auf Offenbarung bauend, huldigte er der intuitiv schaffenden Kunst und begeisterte sich für die lebendig tönende Sprache, die die leidenschaftlichen Regungen der Seele unverfälscht zum Ausdruck bringt.

Selber eigenwillig in seinem Leben und Dichten liess er alles Ungeordnete und Unlogische gewähren und sah im naturwüchsigen Kraftgenie sein Ideal.

War auch auf seinem Wege ein methodischer Fortschritt in der Erkenntnis unmöglich, so konnte doch seine Lehre einem wahren Dichter wie Herder die Abkehr von der verstandesmässigen Reflexion erleichtern, den Glauben an die Produktivität des individuellen Eigenlebens und damit die Schaffenslust nährend erhöhen.

Und in der Tat ging Hamanns Samenkorn üppig auf in Herder und trug durch diesen reichlich Frucht in Goethe. Herder war es zunächst, der in der Erkenntnis, dass seelischer Vorgang und sprachlicher Ausdruck organisch verwachsen sein müssen, die heiligen Rechte der Muttersprache für die Schule geltend machte. Herder war es auch, der die Idee des ungeteilten, von Lust und Liebe erfüllten und phantasiemässig belebten Menschen pädagogisch ausbaute, der zuvörderst durch eine „Revolution in der Seele des Knaben" den ganzen Menschen in Bewegung setzen wollte.

Mit Rousseau ein erbitterter Feind alles gedächtnismässigen Lernens hat Hamann die Grundsätze frischer Sinnlichkeit, Bildung eigenen Urteils und Weckung eines vielseitigen Interesses — wiederum im Lichte seiner Gefühlsphilosophie — uns nahegelegt.

Noch heute können wir von ihm seine lebendige Art des Verkehrs mit Kindern lernen und mögen, wenn uns das Amt schwer wird, zu den Kindern in die Schule gehen, um die Schulmeisterei zu erlernen.

So darf auch die Geschichte der Pädagogik sich den Worten Hamanns anschliessen, die er auf sein gesamtes Wirken bezog und die eine Freundeswidmung apostrophisch gewendet hat:

Friede ob deinem Staub, du einsame Lilie im Tale,
Du, die süssen Geruch der Erkenntnis einsam verhauchte!

II.

Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Volksschule.

Von Schuldirektor **A. Matthes** in Döhlen bei Dresden.

Nicht bloss einzelne Lehrer und Lehrervereine, sondern die weitesten Kreise unsres Volkes haben mit Interesse Stellung zum hauswirtschaftlichen Unterrichte in der Volksschule genommen, wie dies die Verhandlungen über das vorliegende Thema in verschiedenen Körperschaften und die schnell zunehmende Literatur auf diesem Gebiete beweisen.

Im preussischen Abgeordnetenhause hat sich eine fast 200 Mitglieder zählende freie Vereinigung gebildet, die die Forderung des hauswirtschaftlichen Unterrichts zu einem ihrer Programmpunkte gemacht hat; und zur freien Vereinigung zur Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts im Plauenschen Grunde gehören volksfreundliche Männer aus den verschiedensten Berufsständen, und sie findet tatkräftige und freigebige Unterstützung auch in den höchsten Kreisen, in erster Linie bei der hohen Förderin aller Liebeswerke, bei Ihrer Majestät der Königin-Witwe Karola. Auch die Behörden aller deutschen Staaten verfolgen in voller Würdigung der Sache die Bewegung mit Aufmerksamkeit. Ich zitiere zum Belege hierfür nur die Worte, die Se. Exzellenz Minister von Seydewitz vor zwei Jahren zur deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz sprach:

„Wir stehen dem hauswirtschaftlichen Unterricht der Mädchen sehr sympathisch gegenüber. — Ich meine, dass es für unser ganzes Volksleben von grossem Segen sein wird, wenn den jungen Mädchen in der Schule diejenigen Kenntnisse vermittelt werden, die sie zur Führung eines geordneten, einfachen Haushaltes brauchen. Ich meine, dass auf diesem Wege auch die Schule mit beitragen kann zu einer glücklichen Lösung der grossen sozialen Frage, die uns gewiss allen am Herzen liegt."

Und von derselben massgebenden Stelle wurden zur Generalversammlung des allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins in Dresden u. a. folgende Worte gesprochen:

„Sie wünschen auf dem Gebiete des Volksschulwesens die Heranbildung der Mädchen zu hauspraktischer Tätigkeit, die Einfügung von Haushaltungsklassen, die Einrichtung der Mädchen-Fortbildungsschule. In diesem Bestreben weiss sich das sächsische Kultusministerium eins mit Ihnen. Mein Ministerium wird immer bereit sein, solche Bestrebungeu zu unterstützen."

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, dass trotz heftigen Widerstandes einzelner Lehrer und Lehrervereinigungen an vielen Orten die theoretischen Erörterungen über diesen Gegenstand

bereits von der Praxis weit überholt sind, an mehr als 200 Orten Deutschlands ist der Haushaltungsunterricht bereits eingeführt. Schon diese Tatsache allein beweist die Notwendigkeit der hauswirtschaftlichen Unterweisung unserer Mädchen.

I.

Das praktische Endziel alles Unterrichts, aller Erziehung kann vernünftiger Weise nur dies sein: jeden Menschen für den Platz, auf den ihn das Leben stellt, auch tüchtig und brauchbar zu machen. Nun ist des Weibes wichtigster Beruf der Hausfrauenberuf und demzufolge die Erziehung für diesen Beruf eine der wichtigsten Aufgaben der Mädchenerziehung. Hierfür ist selbstverständlich zunächst das Elternhaus da. Denn daran halten auch die Freunde des Haushaltungsunterrichts von vornherein fest, dass eine tüchtige und erfahrene Mutter jederzeit und überall die natürlichste und beste Lehrerin und Erzieherin für den zukünftigen Beruf ihrer Tochter als Hausfrau, Mutter und Gattin ist.

Aber neben der Familie hat die Schule als das vom Staate eigens hierfür geschaffene Organ jedem Staatsbürger das für das Leben notwendige Mass von Gesamterziehung zu gewährleisten und überall da ergänzend einzugreifen, wo dem Hause die Fähigkeit abgeht, die ihm gestellte Aufgabe zu lösen oder die äusseren Umstände die erziehliche Einwirkung der Familie hindern. Die Familie, diese alte, mächtige, noch immer unentbehrliche Erziehungs- und Kulturstätte wird durch den modernen Wettkampf aller um das Leben in ihren Grundfesten erschüttert und beginnt vielfach zu versagen. Die erstaunliche Entwicklung der Industrie hat eine wesentliche Veränderung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse hervorgerufen; durch die in rascher Folge erlassenen Gesetze über die Gewerbefreiheit, Freizügigkeit usw. wurden Bande gelöst, und dem Unternehmungsgeist der freieste und weiteste Spielraum gewährt. Der Grossbetrieb mit seinen Maschinen und seinem gewaltigen Aufschwung zwang — namentlich seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts — unzählige kleine Gewerbetreibende als Lohnarbeiter in die Fabriken einzutreten. Da infolge der raschen Ausdehnung des grösseren Angebotes von Arbeitskräften, und der Einführung neuer, sowie der beständigen Vermehrung schon vorhandener Maschinen die Arbeitslöhne immer mehr sanken, so konnten viele Arbeiterfamilien nur dann den Kampf ums Dasein bestehen, wenn Mann und Frau in die Fabrik gingen.

Vor 100, ja vor 50 Jahren noch, war das, was wir heute Industrie nennen, noch an das Haus geknüpft. Da versammelte sich der ehrsame Handwerksmann früh, zu Mittag, und abends mit den Seinen am Tisch zum gemeinsamen Mahl. Da verliess er wohl auch zum Frühstück und zum Vesper auf ein Viertelstündchen die

Werkstatt und war zusammen mit Frau und Kindern. So war es früher in der Regel, andere Verhältnisse waren die Ausnahme, jetzt ist es Ausnahme, was damals die Regel war.

Die Familienerziehung verliert mehr und mehr an Kraft und die Familie selbst gerät in Gefahr. Sie, die seit Jahrhunderten des deutschen Hauses Ruhm und Stolz war, sie — die stillwaltende, unendlich aufopferungsfähige, einfache Frau, beginnt in weiten Schichten unsres Volkes immer seltener zu werden; und doch war sie es, die in der Familie Frieden und Freude, Genügsamkeit und Arbeitslust verbreitete, unter deren sorgsamer Hut und liebevoller Pflege die deutschen Geschlechter heranwuchsen; sie war es, die in einem gesunden Familienleben den Boden schuf und hütete, aus dem die deutsche Volkskraft, Volksgesundheit, -Sittlichkeit und -Zufriedenheit erwuchs. Ein Schiller würde uns nicht mehr verstehen, wenn wir ihm den Tatsachen entsprechend sagen würden, auch „die Frau muss hinaus ins feindliche Leben!" Nach Dr. Wuttke ist $^1/_4$ der gesamten weiblichen Bevölkerung Deutschlands auf eigenen Verdienst angewiesen, nämlich 6 578 363, und zwar gab es darunter 5 264 409 erwerbstätige und 1 313 944 dienende Mädchen und Frauen. Und dazu ist die Zahl der erwerbstätigen Frauen gewaltig im Steigen begriffen; nach Dr. Wuttke betrug die Zunahme der männlichen Erwerbstätigkeit 38 %, die der weiblichen 94 %.

Das ist das Unterscheidende, das Ausserordentliche im Charakter unsrer Zeit, und das erfüllt uns im Hinblick auf das Familienleben mit Sorge.

Es ist nichts seltenes, dass in industriereichen Gegenden 60—80 % der Mädchen nach der Schulentlassung in die Fabrik eintreten. Die so erhebliche Inanspruchnahme der weiblichen Arbeitskraft ist ja nicht zu verwundern, sie hat ihren Grund darin, dass einerseits bei einer grossen Anzahl von Gewerbetreibenden, beispielsweise der Textil- und Bekleidungsindustrie, die Geschicklichkeit und Anstelligkeit der weiblichen Hand nicht entbehrt werden kann, während anderseits in den Fabrikationszweigen, bei welchen die Frauenhand nicht unbedingt erforderlich ist und die beschäftigten weiblichen Personen ohne Schädigung der Qualität der hergestellten Waren recht wohl durch männliche Arbeiter ersetzt werden könnten, erstere deswegen gesucht sind, weil deren Verwendung eine billigere Produktion ermöglicht.

Nach einigen Jahren treten dann die Mädchen aus der Fabrik unfähig und unfertig in die Ehe. Von den einfachsten hauswirtschaftlichen Verrichtungen, Reinigungsarbeiten, Behandlung der Wäsche, Kochen, Rechnen im Haushalte, von hauswirtschaftlichen Grundsätzen, von allem, was die Zufriedenheit und das Glück auch unter bescheidenen äusseren Verhältnissen begründet, haben sie nichts gelernt. Da heisst es auch bisweilen: Der Mann muss hinaus — aber in die Gastwirtschaft, wegen der Misswirtschaft zu

Hause. Und die aus diesen Ehen hervorgehenden Töchter haben einmal dasselbe Schicksal; so erbt sich das unvorbereitete Eintreten in die Ehe von Geschlecht zu Geschlecht wie eine ewige Krankheit fort. Von Geschlecht zu Geschlecht sinkt die hauswirtschaftliche Ausbildung und die sittliche leider mit. Durch die Fabrikarbeit wird das Weib sich selbst entfremdet.

Die Familie, dieser kostbarste Schatz unsres deutschen Volkes, diese unentbehrliche Grundlage für das Einzel-, Gemeinde und Staatswohl, — diese Geburtsstätte unsres Volksgeistes und unsrer Volkskraft, diese unschätzbare, geheime Pflanz- und Pflegestätte unsres deutschen Volkscharakters und Gemütstiefe, Frömmigkeit, Ehrlichkeit und Treue, — ist in Gefahr.

Hier muss gründlich Wandel geschaffen werden, dass wir uns das Fundament unseres nationalen Lebens, das deutsche Familienleben mit der deutschen Hausfrau als Kristallisationspunkt auch für die Zukunft erhalten, dass wir alles abzuwehren suchen, wodurch es bedroht ist, dass wir unter den durch geschichtliche Entwicklung notwendig gewordenen sozialen Verschiebungen der häuslichen Verhältnisse die entstandene drohende Gefahr der Zerrüttung rechtzeitig und mit allem Ernste und Nachdruck bekämpfen: das ist eine Aufgabe, an deren Lösung alle verständigen Frauen und Männer, alle Erzieher und Erzieherinnen, alle kommunalen und staatlichen Verwaltungsbehörden mitarbeiten müssen. Das ist eine heilige Pflicht auch der Schule.

Denn es ist ein Akt weiser Vorsicht und zugleich der Selbsterhaltung für Staat und Gemeinde, dass überall da, wo unter der Ungunst der wirtschaftlichen Verhältnisse das eine Erziehungsorgan, das Elternhaus versagt, sofort das andere, die Schule, in Wirksamkeit tritt. Die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen ist darum eine dringliche, zeitgeschichtliche Notwendigkeit. Tatsächlich ist die Frage der Erziehung unserer Mädchen eine der wichtigsten Bildungsfragen, welche die neuere Zeit aufgeworfen hat.

Sie ist nicht nur eine Schulfrage, auch nicht nur eine Frauenfrage, sie ist eine sozial-politische Frage ersten Ranges. — Die Erkenntnis gewinnt mehr und mehr an Boden, dass alle Arbeiterfürsorge, aller Arbeiterschutz nichts nützt, wenn nicht im Hause eine Gattin schafft und waltet, die das Erworbene mit Geschick zu verwenden weiss, die in der Zeit der Not, etwa beim frühen Tode des Mannes, selbst zu erwerben vermag, in der ein reiner Sinn und ein frischer Geist, eine warme Empfänglichkeit für alles Gute und Schöne wohnt?

Diesen Zielen, keineswegs nur der Herstellung und dem Kochen unsrer Nahrung allein, suchen wir durch die Einführung des Haushaltungsunterrichtes nahe zu kommen. Es lassen sich noch verschiedene Gründe für die zeitgeschichtliche Notwendigkeit der haus-

wirtschaftlichen Unterweisung ins Feld führen, von denen ich nur zwei kurz streifen will.

Die Massenproduktion unsrer Grossindustrie ermöglicht heutzutage auch dem weniger Bemittelten Güter, die früher nur dem Reichen zugänglich waren.

Die Sparkassen und das freiwillige Versicherungswesen zeugen unzweideutig von dem steigenden Wohlstande auch der sogenannten niederen Klassen.

Der relative Unterschied zwischen der Lebenshaltung der niederen und höheren Klassen hat sich verringert, die Arbeiterfamilie stellt heute ganz andere Anforderungen an den Speisezettel als ehemals, wo man hauptsächlich nur davon lebte, was der landwirtschaftliche Betrieb an Mehl und Brot, Eiern und Speck, Fleisch und Gemüse bot.

Kurz, es steht fest, die Aufgaben der deutschen Hausfrau sind nach Inhalt und Umfang wesentlich gewachsen, ohne dass ein entsprechender Fortschritt in der zweckmässigen Ausbildung für diese erhöhten Aufgaben geschehen ist.

Die Zeiten sind für immer vorüber, wo man sich mit dem bekannten Wort: „Es ist ja nur ein Mädchen" über die Ausbildung der Töchter hinwegsetzte.

Es erregt heute unser Lächeln, wenn wir hören, wie noch vor 150 Jahren die Ansichten über die Ausbildung des weiblichen Geschlechtes den unsrigen diametral entgegengesetzt waren und ein Schulmeister zur Zeit Eriedrichs des Grossen allen Ernstes behauptete, „dass bei den virginibus das Schreiben nur ein vehiculum zur Liederlichkeit sei." Aber schon sein grosser König war anderer Meinung, er wollte, dass dem weiblichen Geschlechte die Kunst des Lesens und Schreibens nicht vorenthalten würde. So ändern sich die Zeiten — und wir uns mit ihnen.

Für eine rechte Frau ist das vorteilhafte Einkaufen der Nahrungsmittel zu einer wichtigen hauswirtschaftlichen Kunst geworden; sie soll genau wissen, wo, wann und wie sie am vorteilteilhaftesten einkauft, sie soll gute von schlechter, echte von falscher Ware unterscheiden lernen; sie soll wissen, dass z. B. Kaffee kein Nahrungs-, sondern nur ein Genussmittel ist, sie soll über den Nährwert, die Preiswürdigkeit und über die zweckmässige Aufbewahrung und Verwendung der Nahrungsmittel ein Urteil haben; sie muss wissen, dass die Ausgaben zu den Einnahmen in ein gesundes Verhältnis gebracht und nach dem Gesamtverdienst zu berechnen sind, dass man z. B. $^1/_6$—$^1/_5$ des Iahreseinkommens für die Miete, $^1/_3$, bei starker Familie bis $^2/_3$ als Wirtschaftsgeld, $^1/_8$ für Kleidung, $^1/_{16}$ für Heizung und Beleuchtung ausgeben darf u. dgl.; ganz abgesehen von den idealen Forderungen, die hinzukommen müssen.

Diese durchaus zeitgemässen, nicht übertriebenen Forderungen beweisen es, dass die Aufgaben der Hausfrau wesentlich gewachsen

sind, während wir auf dem Gebiete der Mädchenerziehung noch mit den alten, zwar herkömmlichen, aber völlig unzureichenden Mitteln arbeiten, während auch das Haus den veränderten Verhältnissen kein Interesse schenkt, die hauswirtschaftliche Ausbildung sogar von Geschlecht zu Geschlecht geringer werden lässt.

Noch einen Punkt will ich streifen. Der Abgeordnete Rickert, der Vorkämpfer im Volksbildungsverein, berechnete das gewaltige Kapital, das in jedem Jahre durch die Hände der Hausfrauen der minderbegüterten Volksklassen geht, auf sechs Milliarden Mark, das heisst auf den allergrössten Teil des eigentlichen Volksvermögens. Wie notwendig ist also, vom grossen national-ökonomischen, wie auch vom Gesichtspunkte des materiellen Wohlergehens der kleinen Leute aus betrachtet, die Erziehung gerade dieser Frauen zu tüchtigen wirtschaftlichen Hausfrauen!

Es ist ferner bekannt, dass einem grossen Teile des weiblichen Geschlechtes es überhaupt schon aus rein zahlenmässigen Gründen nicht vergönnt ist, zu seinem natürlichen Berufe zu gelangen. Wer wünschte nicht, dass jedes Weib ausschliesslich dem Hause erhalten bliebe, oder wenigstens nicht gezwungen wäre, seine Haupttätigkeit an eine andere Stelle zu verlegen. Aber Not kennt kein Gebot. Darum müssen wir auch unsere Töchter wehrhaft machen, um sich selbst und ihre Angehörigen in den Tagen der Not zu verteidigen, wie wir unsre Söhne ausrüsten, Vaterland und Freiheit zu schützen. Die durch den Haushaltungsunterricht erworbene vertiefte Bildung wird unstreitig den Mädchen dereinst den Kampf ums Dasein erleichtern helfen. Doch ist diese Sache mehr Angelegenheit der Staats- als der Schulpädagogik, mehr Sache der Fortbildungs- als der Volksschule — wenigstens nach den landläufigen Anschauungen. Aber meines Erachtens kann man der Schule der Gegenwart den Vorwurf nicht ganz ersparen, dass sie dem frischen, pulsierenden Leben unsrer Zeit zu wenig Beachtung schenkt.

II.

Wenn man sich nun auch über die dringliche Notwendigkeit der hauswirtschaftlichen Unterweisung klar ist, so gehen doch über Mittel und Wege die Meinungen auseinander.

Drei Wege kommen hierbei in Betracht: 1. die Unterweisung durch private Veranstaltungen, 2. durch die Volksschule, 3. durch die Fortbildungsschule.

Gewiss ist die ganze Bewegung von privater Seite ausgegangen. Es war ein Akt der Menschenfreundlichkeit, als in den 80er Jahren Frau Kommerzienrat Heyl in Charlottenburg für die Kinder ihrer Fabrikarbeiter die erste Haushaltungsschule einrichtete. Krupp in Essen, Rösike in Dessau, Ravensberger in Bielefeld, Niethammer in

Kriebstein und viele andere folgten nach. Stunden- und Tageshaushaltungsschulen verschiedener Art entstanden nun, die zumeist von Frauenvereinen, Diakonissen und verschiedenen humanitäre Zwecke verfolgenden Körperschaften unterhalten wurden.

Doch alle diese Veranstaltungen von privater Seite, so wohltätig sie auch wirken, so sehr sie auch vom Lehrer unterstützt werden sollten, kommen ebenso wie die Haushaltungsschulen für wohlhabende Stände, Stifte, Pensionen nur einzelnen zu gute, der im ersten Teile meiner Ausführungen geschilderte Notstand ist aber wie gesagt, nicht die Ausnahme, sondern die Regel, er ist ein allgemeiner, weshalb auch nur allgemeine Mittel, nur die gesetzlichen Erziehungsanstalten, Abhilfe bringen können.

Im Lager der Schule, wo die hauswirtschaftliche Unterweisung zum eigentlichen Haushaltungsunterricht wird, stehen sich zur Zeit zwei Richtungen noch ziemlich unvermittelt gegenüber: die eine will den Haushaltungsunterricht in den Lehrplan der Volksschule aufnehmen, die andere will die Mädchen erst nach dem Schulunterricht herangezogen wissen. Der Haushaltungsunterricht soll in die zu erstrebende Mädchenfortbildungsschule hinein.

Ein Anhänger der letztgenannten Richtung hielt, wie noch erinnerlich sein dürfte, vor 2 Jahren auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz einen Vortrag über die Frage: Wie stellen wir uns zu der Einführung des Haushaltungsunterrichtes in den Lehrplan der Mädchenschulen? und beantwortete sie in den Thesen:

1. wo die sozialen Verhältnisse dem Hause die hauswirtschaftliche Unterweisung unmöglich machen, ist sie im Interesse der Erhaltung des Familienslebens der Fortbildungsschule zu überweisen;
2. wo diese fehlt, muss die Unterweisung in besonderen Klassen unter Anlehnung an die oberen Klassen der Volksschule erfolgen.

In der grauen Theorie mögen diese Leitsätze richtig erscheinen, aber in der Praxis — und damit in der Sache selbst — haben sie uns nicht weiter gebracht. Der wunde Punkt liegt in dem Vorsatze: wo diese, nämlich die Mädchenfortbildungsschule, fehlt; sie fehlt eben im allgemeinen „überall"; und wir werden sie, wie ich vorausschicken will, nach dem gegenwärtigen Stande der Sache wohl nicht erleben.

Aber aus der Mädchenfortbildungsschule — soweit sie bereits besteht und aus den mit ihr gemachten Erfahrungen heraus ist eine jüngere Richtung entsprungen, die den Haushaltungsunterricht in die Schule selbst verpflanzt haben will.

Wir sind ja in Sachsen bereits in der glücklichen Lage, dass die Mädchenfortbildungsschule schon seit 30 Jahren gesetzlich zu-

gelassen ist, wie wenig ist aber von diesem Recht Gebrauch gemacht worden. Unter solchen Umständen wird sich der Gesetzgeber hüten, die obligatorische, d. h. Zwangs-Mädchenfortbildungsschule anzuordnen. Es gibt in Sachsen nur 8 Orte, die eine Mädchenfortbildungsschule haben, und davon haben einige, wie in Grünhain, nur den Charakter der Nadelarbeitsschulen. Stehen doch noch heute die Unterrichtsverwaltungen der meisten deutschen Bundesstaaten, voran Preussen, der gesetzlichen Einführung der obligatorischen Knabenfortbildungsschule ablehnend gegenüber; wie könnten wir da erwarten, dass der Staat den allgemeinen Schulzwang für die Mädchenfortbildungsschule einführen wird. Und angenommen, der Mädchenfortbildungs-Schulzwang würde wirklich für unsere sächsischen Schulen eingeführt, so würden doch nur zwei Stunden wöchentlich als Minimum wie bei den Knaben festgesetzt werden. Die Schulgemeinden würden auch, abgesehen von allen übrigen Schwierigkeiten, wie Kosten, Räume, geeignete Lehrpersonen, keine grössere Stundenzahl bewilligen. In den zwei Stunden könnte aber nicht bloss Haushaltungskunde betrieben werden, es würden andre Fächer, voran Deutsch und Rechnen ebenso Berücksichtigung verlangen. Was liesse sich aber in so kurz bemessener Zeit erreichen? Die Antwort ergibt sich von selbst. — Diese Schulen würden versagen.

Die Frauenarbeit in Fabrik und Gewerbe repräsentiert viel zu hohe Geldwerte, als dass die Mädchen ohne einschneidende Zwangsmassregeln während der täglichen Arbeitszeit für den Unterricht zu haben wären.

Und anderseits wiederum ist bei den in Frage kommenden jungen Mädchen die Freude an der Freiheit viel zu gross und das Interesse an den Hausfrauenarbeiten viel zu gering, als dass sie in nennenswerter Anzahl in den Abendstunden freiwillig zu diesen Stunden kämen.

Wir haben im Süden und Südwesten Deutschlands eine grössere Anzahl blühender fakultativer Fortbildungsschulen für Mädchen, aber sie unterrichten doch nur einen Bruchteil der im betreffenden Orte wohnenden Mädchen, speziell die Fabrikmädchen bleiben zum grössten Teile fern.

Dagegen fällt uns die ganze Masse der Mädchen im schulpflichtigen Alter ganz von selbst zu.

Dies ist der entscheidende Punkt, von dem aus die Forderung mit zwingender Kraft zu erheben ist:

Der Haushaltungsunterricht ist in die oberen Mädchenklassen der Volksschule zu verlegen.

Alle Fortbildungsschulen in Deutschland werden kaum so viel Mädchen zusammen zählen als die bereits bestehenden Haushaltungsschulen für Schulmädchen. Wer also will, dass der Haushaltungsunterricht überall da, wo er überhaupt notwendig ist, also in den

industriellen Gegenden, auch in die ganze Masse der bedürftigen Volksschichten dringe und dort zum Segen des Familienlebens wirksam werde, lege ihn in die Volksschule hinein.

Und noch ein Zweites vermögen die Fortbildungsschulen nicht sicher genug zu verbürgen. Sie setzen für einen grossen Teil der Mädchen viel zu spät ein, sie können die Mädchen nicht lange genug festhalten, um dieselben auch innerlich zu gewinnen; nicht zu dem Wissen und Können, das sie vermitteln, auch das Wollen hinzufügen. Das aber ist der Kernpunkt der Sache. Nicht die Beherrschung der Fertigkeiten, etwa das Kochen allein, befähigt das Mädchen bereits zur Hausfrau, sondern der hinter diesen Fertigkeiten waltende, ordnende wirtschaftliche Sinn, die Liebe zu den opferreichen Pflichten und Obliegenheiten, die stete Bereitschaft, sie jederzeit, selbst unter Versagung von mancherlei Vergnügungen, zum Wohle der Familie zu üben.

Diese Tugenden aber in den Mädchen durch die Übung hausfraulicher Arbeiten nach und nach heranzubilden, dazu reichen die 2 Stunden wöchentlicher Fortbildungsschule, auch Wanderkurse von 2 oder 3 Monaten bei wöchentlich 2 Übungsabenden nicht hin. Das vermögen nur längere, über 1 oder 2 Jahre ausgedehnte Unterweisungen. Was die Fortbildungsschule nicht kann, vielleicht niemals können wird, das vermag aber die Volksschule schon jetzt. Sie vermag den Unterricht so früh beginnen zu lassen und so lange Zeit auszudehnen, dass nicht bloss Auge und Hand, sondern auch Herz und Willen der Mädchen gewonnen wird. Vor allem, sie weckt Lust und Liebe zu den hauswirtschaftlichen Arbeiten bereits in so frühem Alter, dass die Mädchen beim Schulaustritt zum grossen Teil dem häuslichen Leben erhalten bleiben werden. Anstatt in die Fabrik oder in Gewerbe einzutreten, werden viele sich als Hausmädchen vermieten.

Den schlagenden Beweis hierfür bilden die in Chemnitz gewonnenen Erfahrungen. In dieser Metropole der Industrie, wo doch der Reiz zum Eintritt in die Fabrik für die Mädchen doppelt gross ist, wenden sich seit Einführung des Haushaltungsunterrichtes in die oberen Mädchenklassen der Volksschulen die beteiligten Mädchen beim Schulaustritt von Jahr zu Jahr mehr dem Hausdienste zu. In den letzten Jahren waren es bereits 40—50 %.

Neben diesen Hauptgründen sprechen auch folgende Erwägungen für Einführung des Haushaltungsunterrichtes in die Volksschule statt in die Fortbildungsschule. Entgegen der oft aufgestellten Behauptung, es fehle den Schulmädchen die rechte Anwendung der hauswirtschaftlichen Unterweisung, hat gerade in Arbeiterkreisen das Schulkind mehr Anwendungsgelegenheit, als das schulentwachsene Mädchen. Dieses kehrt meist erst am späten Abend zurück. Das Schulmädchen dagegen vermag die ganze schulfreie Zeit in den Dienst des häuslichen Lebens zu stellen und

muss es, während die andern dem Broterwerb nachgehen. Oft haben diese Schulmädchen, welche den Segen des Haushaltungsunterrichts geniessen, wenn die Mutter erkrankt, verreist, in der Fabrik war, ganz allein den Haushalt bis zum Kochen völlig befriedigend geführt. Kein Wunder, dass dann die Mütter, die den in die Augen springenden Nutzen des Haushaltungsunterrichts in ihrer eigenen Familie erfahren, der betr. Schulleitung ihre dankbare Freude zum Ausdruck bringen, dass sie, wie mir versichert wurde, unumwunden gestehen, in ihrer Wohnung habe es noch nie so sauber ausgesehen, als seitdem die Tochter den Haushaltungsunterricht besuche. Die Mädchen werden in diesen Fällen unbeabsichtigt zur Lehrerin ihrer Mutter, sie suchen die Sauberkeit und Appetitlichkeit in der Schulküche auf das häusliche Leben zu übertragen, sie haben gelernt, in dieser oder jener Hinsicht in zweckmässigerer Weise zu wirtschaften, praktischer einzukaufen, die übriggebliebenen Reste zu verwerten usw. Ein Beispiel möchte ich noch erwähnen, welches mir von dem verdienstvollen Vorkämpfer und Einführer des Haushaltungsunterrichtes in Sachsen, Direktor Wilsdorf in Plauen, mitgeteilt wurde. Die Mutter seiner vorjährigen Klassenersten, einer in jeder Hinsicht vorzüglichen Schülerin, berichtete ihm freudig bewegt, ihre Tochter sei früher im Hause zu fast gar nichts zu gebrauchen gewesen, sie habe für nichts anderes Interesse gehabt, als für ihre französischen und andere Bücher, seitdem sie aber Haushaltungsunterricht habe, sei sie eine ganz andere geworden, sie gehe ihr jetzt zu Hause fleissig an die Hand, sie erbitte sich z. B. freiwillig die Erlaubnis, am Samstag morgen ohne Hilfe des Dienstmädchens Kaffee kochen und den Morgentisch decken zu dürfen u. dgl. m.

Dieses Beispiel kann uns lehren, wie der Haushaltungsunterricht ähnlich dem Handfertigkeitsunterricht für Knaben auch als ein wirksames Gegenmittel für die einseitig-geistige Schulausbildung angesehen werden kann, und dass von ihm auch die Mädchen sog. besserer Familien und höherer Stände einen allgemein erziehlichen Gewinn davontragen.

Noch ein anderes freilich mehr äusseres Moment spricht für Angliederung des Haushaltungsunterrichts an die Volksschule statt an die Fortbildungsschule, d. i. die Kostenfrage.

Wird der Haushaltungsunterricht in den bestehenden Plan eingefügt, so entstehen Kosten überhaupt nicht. Wird eine besondere Schulküche eingerichtet, was ja das beste ist, so sind im Vergleich zur Fortbildungsschule nur die einmaligen, die Einrichtungskosten, grössere, geben aber auch die Möglichkeit, ungleich mehr Mädchen den Segen des Unterrichts zuzuwenden. Die dauernden aber, die Unterhaltungskosten sind, da die Lehrräume in der Schule zumeist unentgeltlich, die Lehrkräfte in der Lehrerin oder Handarbeitslehrerin gegen einen kleinen Zuschlag zum Gehalte zu haben sind,

das fertiggestellte Essen zum Selbstkosten- oder etwas höherem Preise an die Armenverwaltung, an Kranken- und Siechenhäuser, an Kinderhorte, Gefangenanstalten oder Fabriken abgegeben werden kann, zumeist so gering, dass selbst ein kleiner Ort ohne Gefahr übergrosser Opfer die Einrichtung des Unterrichts wagen darf.

Gegenüber den Vorteilen treten die gegen die Einführung des Haushaltungsunterrichts in die Volksschule erhobenen Bedenken zurück.

Vor 100 Jahren noch genügten Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Fortschritte auf dem Gebiete der Naturwissenschaften in der Mitte des vorigen Jahrhunderts brachten uns die Realien, die Fortschritte in der Technik den Zeichenunterricht, die Rückschritte in der Körperpflege das Turnen, der Aufschwung auf hygienischem Gebiete den Schularzt, der Mangel an häuslicher (ich darf sagen hauswirtschaftlicher) Bildung bereits den Nadelarbeitsunterricht. Gegen den doktrinären Grundsatz, die Schule habe sich nur auf die allgemeine Geistesausbildung zu beschränken, verstossen doch offenbar schon das Turnen und der Nadelarbeitsunterricht, aber niemand wird den Segen dieser Unterrichtsfächer heute bestreiten und sie aus dem Schulunterricht entfernen wollen.

Aber merkwürdig, während sich die Lehrerschaft gegen die Einführung des Nadelarbeitsunterrichtes und des Turnunterrichtes so gut wie gar nicht wehrte, wohl zum grössten Teil aus dem sehr einfachen Grunde, weil sie den Kampf gegen etwas gesetzlich Angeordnetes für erfolglos und deshalb für zwecklos ansah, hat man auf den grossen Lehrerversammlungen die Freunde des Haushaltungsunterrichts einfach überstimmt. Queisser, Schneeberg, spricht in seinem Vortrag über Mädchenfortbildungsschulen: „In Glauchau hatte ich die Aufsicht über die Haushaltungsschule — und dort bin ich auf Grund meiner Erfahrung aus einem Saulus ein eifriger Paulus geworden.“ Er fährt fort: „Es ist nicht wahr, wenn man heute noch behauptet, der Koch- und Haushaltungsunterricht sei weiter nichts, als eine pädagogische Modesache, nein, er ist eine grossartige, segensreiche Notwendigkeit, wenigstens in Industrieorten. Queisser hat auch in seinem jetzigen Wirkungsort Schneeberg eine Koch- und Haushaltungsschule zu leiten und wird, wie er mir persönlich mitteilte, in diesem Jahre noch zur Gründung einer Mädchenfortbildungsschule schreiten. Das ist, meine ich, der richtigste und der glücklichste Weg. Erst die Einführung des Haushaltungsunterrichts in die Volksschule, darnach, wenn man den Segen erkannt hat, zur Krönung des Ganzen die Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen. Diesen Weg hat man neuerdings auch in München eingeschlagen. Wie es beim Wettlauf häufig geht, dass die eifrigsten und besten Läufer am weitesten über das Ziel hinausschiessen, so haben auch hier sehr eifrige und tätige Freunde der Sache mit ihrer Forderung, dass der Haushaltungsunterricht in den

Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes in den oberen Mädchenklassen zu stellen sei, über das Ziel hinausgeschossen. Einer Zeitforderung zu Liebe kann die Volksschule ihr bewährtes Fundament, die Allgemeinbildung, nicht verändern. Alle einseitigen Bestrebungen dieser Art, mögen sie nun kirchlicher, politischer oder wirtschaftlicher Natur sein, sind rundweg abzuweisen.

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben" ist ein alter, anerkannter Grundsatz. Man ziehe doch ernstlich für unsre Mädchen die Konsequenz aus ihm und es ergibt sich die Notwendigkeit des hauswirtschaftlichen Unterrichtes. Was man seither nur beiläufig tat, tue man nun mit der klar erkannten Absicht, durch die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen der Allgemeinbildung zu dienen.

Schuldirektor Schindler, Dresden, weist in folgenden Sätzen nach, wie der hauswirtschaftliche Unterricht die Allgemeinbildung zu fördern imstande ist:

1. Der hauswirtschaftliche Unterricht pflegt das Umschauen und fördert das Denken, 2. er steigert den Anschauungsunterricht zum Bestätigungs- und Erfahrungsunterricht, 3. er pflegt das praktische Interesse, 4. er bildet den Willen, 5. er erzieht zu echt weiblichen Tugenden und 6. er fördert die Körperpflege.

Lassen Sie mich die letzten Gedanken dahin zusammenfassen: Gegen das pädagogische Grundprinzip der Allgemeinbildung verstösst der Haushaltungsunterricht nicht.

Auf einen anderen von den Gegnern oft erhobenen Einwand will ich noch kurz eingehen. Man sagt, die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen sei verfrüht, das 13jährige Mädchen sei noch nicht reif dazu. — Darauf gestatte ich mir die Gegenfrage: Sollten die Fortbildungsschülerinnen im Backfischalter wirklich einen grösseren Ernst für die Küche beweisen? Die darüber veranstalteten Beobachtungen und Erfahrungen, ich berufe mich hierbei auf eine persönliche Mitteilung der Vorsteherin des Dresdner Haushaltungslehrerinnen-Seminars, beweisen das Gegenteil.

Nur Fernerstehende können behaupten, das Kochen sei für 13jährige Mädchen mehr eine Spielerei; ja dann müsste auch das Experimentieren im Physik- und Chemieunterricht eine Spielerei sein. Aber auch hier lehrt die Erfahrung das Gegenteil.

Da ich aus eigener Erfahrung nicht reden kann, so führe ich eine Äusserung des Stadtschulinspektors Dr. Zwick an, welcher sagt: „Wer diesen Vorwurf erhebt, der hat wohl nie ein Mädchen beim hauswirtschaftlichen Unterricht beobachtet, wohl auch die Gedanken und Beschäftigungsrichtung der kleinen Mädchen niemals aufmerksam verfolgt. Hätte er beides, so müsste er gesehen haben, wie die Beschäftigung mit allerhand häuslichen Dingen dem eigenen Naturell des Mädchens entspricht, wie selbct das Puppenspiel und die Kinderküche ihm ein kindlich ernstes, lange Jahre dauerndes

Interesse entlocken, wie die Mädchen der Schulküche gleichsam in der Atmosphäre der Weiblichkeit leben und allen Arbeiten mit Ernst, Geschick und Ausdauer obliegen, wie sie einander vorbildlich sein wollen in Ordnungsliebe und Reinlichkeit, in schneller und sauberer Arbeit, in ruhigem, bescheidenem und freundlichem Wesen gegen Mitschülerinnen und Lehrerinnen. Wer auch nur einige Stunden tüchtigem hauswirtschaftlichen Unterricht beigewohnt hat, ist überzeugt, dass von einer Verfrühung desselben ebensowenig wie von einer Nichtreife der 13jährigen Mädchen die Rede sein kann."

Schliesslich weise ich noch auf die Tatsache hin, dass alle bisher mit dem Haushaltungsunterricht in der Volksschule gemachten Erfahrungen äusserst günstige sind; wo man den Unterricht auch immer versuchsweise einführte, ist er bald zu einer ständigen Einrichtung geworden. Ich schliesse meine Ausführungen damit, dass ich sage:

Alle angeführten Gründe und alle bisher gemachten Erfahrungen sprechen dafür, dass dem Haushaltungsunterrichte unsre Volksschulen zu öffnen sind.

Der Mädchenfortbildungsschule weisen wir ihn nicht zu,

1. weil diese erst gegründet werden muss und somit die segensreiche Einrichtung auf unabsehbare Zeiten hinausgeschoben würde,
2. weil sie bei der zu erwartenden gesetzlichen Minimalzahl von zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden nicht das erreichen könnte, was die Volksschule schon jetzt ohne besondere Schwierigkeiten erreichen kann.

Ich wende mich nunmehr zur Beantwortung meiner 3. Hauptfrage: Wie ist der Haushaltungsunterricht, da er für unsere Volksschule notwendig und möglich erscheint, einzurichten?

Auf zweierlei Weise kann er unserer Schule dienstbar gemacht werden:

1. durch Nutzbarmachung schon vorhandener Unterrichtsfächer auch zu hauswirtschaftlicher Unterweisung,
2. durch Einschaltung der Haushaltungskunde als selbständigen Unterrichtsgegenstand in den Lehrplan der Schule. In letzterem Falle ist, wenn irgend möglich, eine Lehrküche anzugliedern, denn wie eine Physik- oder Chemiestunde durch das Experiment, so wird der Haushaltungsunterricht nur durch die praktische Anwendung in der Kochlehrküche zur vollen Wirkung gelangen.

Der erste Weg ist ohne weiteres für jede Schule gangbar, in welcher der oberste Jahrgang nach Geschlechtern getrennt ist.

Man hat über die Frage der Trennung der Geschlechter in letzter Zeit wiederholt unterhandelt, da aus einem nicht allzu weit von hier entfernten Orte die Losung erscholl: Vereinigt die

Geschlechter bis in die Oberklassen! Man ist zu einer gegenteiligen Entscheidung gekommen, denn man weiss aus Erfahrung, dass die Mädchen eine andere erziehliche Behandlung fordern als die Knaben; zu wenig hat man aber bei Erörterung dieser Frage die Tatsache betont: die Mädchen verlangen auch eine andere Beschäftigung, eine andere geistige Kost. Während die Familie von altersher Knaben und Mädchen verschieden beschäftigt, während z. B. der Weihnachtstisch alljährlich dem Mädchen die Puppe, dem Knaben das Pferdchen bringt, hat die Schule bisher (wenigstens im allgemeinen) keinen Unterschied in den geistigen Gaben, in der Methode, dem Lehrplan und Lehrmitteln gemacht, trotzdem man die Kinder vielleicht äusserlich nach Geschlechtern trennte. Und wo immer ein Unterschied im Lehr- und Stoffplan für Knaben und Mädchen gemacht wird, so ist er meist von geringfügiger Bedeutung. So sollte es nicht bleiben.

Vor allem lassen sich die naturkundlichen Fächer zu hauswirtschaftlicher Belehrung verwenden.

Als Krone dieses Unterrichts betrachte ich die Gesundheitslehre, die leider nur zu häufig hinter der Naturbeschreibung zurücktreten muss. Auf eingehende Kenntnis des Baues des menschlichen Körpers kommt es hierbei weniger an, aber die Mädchen sollen verstehen lernen, was den einzelnen Organen des Körpers in ihren Funktionen und der Gesundheit überhaupt zuträglich oder schädlich werden kann.

Tausende von unschuldigen Kindlein werden im ersten Lebensjahre durch verkehrte Behandlung geradezu hingemordet, weil die Mutter keine Ahnung von den Lebensbedingungen des kleinen Wesens und von den Grundzügen der Gesundheitspflege hat.

Gleicherweise wie die Naturbeschreibung lässt sich auch die sog. Naturlehre für den Haushaltungsunterricht in hervorragender Weise verwerten. Und hier sind es besonders eine Reihe von chemischen Erscheinungen, die für die Hausfrau von viel grösserer Bedeutung sind, als oft behandelte Vorgänge physikalischer Natur, ich denke z. B. an die Wirkung des Ozones, der Kohlensäure, des Kohlenoxydgases, des Leuchtgases usw.

In allen Realien, also Geschichte, Geographie, Naturgeschichte einschliesslich Menschenkunde und Gesundheitslehre, Naturlehre, Chemie, müssen für die ersten Mädchenklassen die Themen mehr als seither nach dem natürlichen künftigen Beruf der Schülerinnen ausgewählt werden, damit ihnen ein Schatz hauswirtschaftlicher Kenntnisse übermittelt werde, und zwar auch dann, wenn Haushaltungskunde nicht als besonderes Fach auftritt.

In der mir unterstellten Schule haben wir den Versuch gemacht, die seitherige Naturlehre und Naturkunde für die erste Mädchenklasse unter den Gesichtswinkel der Haushaltungskunde zu stellen; wir haben dadurch ohne Schwierigkeiten zwei wöchentliche Stunden

für Haushaltungskunde erhalten. Die Gegenstände der Behandlung bilden nach unserem Plane 8 etwa 12 Lektionen umfassende Gruppen.

1. Gruppe (von Ostern bis Pfingsten): Die Kleidung. Sie umfasst folgende Unterthemen und Richtlinien:

1. Die Kleidungsstoffe, Pelz, Wolle, Leinwand, Baumwolle, Seide. Gewinnung und Verarbeitung der Rohstoffe, Arten, Farben, Wert der Kleidungsstoffe. Erkennungszeichen von Wolle, Baumwolle, Seide.
2. Aufgabe der Kleidung und die daraus sich ergebenden Forderungen. Mode und Modetorheiten. Welche Kleidung schadet dem Körper.
3. Reinigung der Kleider. Reinigungsmittel: Seife, Salmiak, Benzin, Terpentin.
4. Ausbessern der Kleidung: Nutzen der weiblichen Handarbeit. Die Nähmaschine (die nebenher bemerkt, meines Erachtens in jede Schule gehört).
5. Aufbewahren der Kleidung. Bügel, feuchte Kleider, die Motte, Mottenschutz.
6. Die Kleidung im Sprichworte.
7. Kleidung und Gesundheitslehre.

2. Gruppe (Pfingsten bis zu den Sommerferien): Die Wohnung umfasst folgende Themen und Richtlinien:

1. Geschichtliches: Höhle, Pfahlbauten, Zelt, Hütte, Haus.
2. Zweck und Aufgabe der Wohnung.
3. Licht, Luft und Trockenheit in der Wohnung. Das Lüften, die Atmung, Bestandteile der Luft, der Hausschwamm.
4. Reinigung der Wohnung. Abstäuben etc., Putzmittel.
5. Die Wohnungseinrichtung und der Zimmerschmuck. Wandschmuck, Blumenstrauss winden, Blumenpflege.
6. Ungebetene Gäste. Das Ungeziefer und seine Vertilgung.
7. Wohnung und Gesundheitslehre, ein Rückblick.

3. Gruppe (Sommerferien bis Michaelis): Beleuchtung und Heizung. Folgende Themen und Richtlinien:

1. Das Tageslicht. Das Auge und seine Pflege. Die Brille.
2. Künstliche Beleuchtung. Vom Kienspan zum elektrischen Licht.
3. Das Petroleum. Gewinnung, Eigenschaften. Die Lampe.
4. Das Leuchtgas. Herstellung, Gefährlichkeit, Gasglühlicht.
5. Das elektrische Licht. Allgemeines über Elektrizität, die Glühlampe.
6. Die Heizstoffe. Holz, Kohle, Torf, Briketts. Preis, Gewinnung, Brennbarkeit.
7. Die Zündhölzer. Phosphor, Schwefel.

8. Der Ofen. Einrichtung, Arten. Das Feueranmachen. Der Verbrennungsprozess; Kohlenoydgas; der Vorgang beim Kochen.
9. Beleuchtung und Heizung im Spiegel der Gesundheitslehre.

4. Gruppe (Michaelis bis Anfang November): Das Waschen umfasst folgende Themen und Richtlinien:

1. Notwendigkeit der Hautpflege. Haut, Reinlichkeit, Schweiss, Folgen der Unreinlichkeit.
2. Der Waschraum und seine Einrichtung.
3. Material zum Waschen: Seife, Soda, Waschblau, Stärke.
4. Einweichen der Wäsche, Waschen, Kochen, Bleichen, Spülen.
5. Bläuen, Aufhängen, Trocknen, Legen, Rollen.
6. Plätten.
7. Fleckenreinigung.
8. Rückblick unter steter Bezugnahme auf die Gesundheitslehre.

5. Gruppe (Von der 2. Novemberwoche bis Weihnachten): Die Ernährung umfasst folgende Themen:

1. Die Verdauung. Verdauungsorgane. Folgen guter und schlechter Verdauung.
2. Nahrungsmittel,
   a) aus dem Tierreiche: Benennung der Fleischteile, Fleischextrakt. Veränderung des Fleisches durch Kochen und Braten. Eiweiss.
   b) aus dem Pflanzenreiche: Gemüse, Gewürze, Pilze.
   c) Getränke: Kaffee, Tee, Alkohol, die Milch.
3. Nährwert. Verdaulichkeit. Preis der Nahrungsmittel. Nahrungsmitteltabelle.
4. Fäulnis der Nahrungsmittel. Gährung. Zersetzung. Einlegen der Früchte, der Gurken. Der Sauerstoff.
5. Pökeln, Eis, Luftabschluss.
6. Aufbewahruug der Nahrungsmittel.
7. Das Kochgeschirr. Arten, Vorteile der einzelnen Arten, Reinigung.
8. Rückblick unter steter Berücksichtigung der Gesundheitslehre.

6. Gruppe (von Weihnachten bis Mitte Februar): Häusliche Gesundheitspflege, Kranken- und Kinderpflege.

1. Wichtigkeit der Gesundheit.
2. Bedingungen der Gesundheit.
3. Ansteckende Krankheiten. Krankheitserreger, Vorbeugungsmittel. Tuberkulosemerkblatt. Desinfektion.
4. Aufgaben der häuslichen Krankenpflege.
5. Erfordernisse der häuslichen Krankenpflege.

6. Werktätige Nächstenliebe. Innere Mission. Samariterdienst, rotes und blaues Kreuz.
7. Erste Hilfe bei Unglücksfällen. Ohnmacht, Verletzung, Verstauchung, Bruch, Vergiftung.
8. Hausmittel.
9. Kleinkinderpflege. Erste Nahrung, Reinlichkeit, das Bettchen, Aufenthalt in frischer Luft, geistige Erziehung.
10. Rückblick unter steter Berücksichtigung der Gesundheitslehre.

7. Gruppe (Mitte Februar bis Ostern): Verarbeitung und Ausbau des Jahresstoffes.

1. Wirtschaftliche Tugenden: Redlichkeit und Treue. Fleiss, Sparsamkeit und Ordnungsliebe. Uneigennützigkeit, Selbstbeherrschung und Geduld.
2. Hauswirtschaftliche Buchführung.
3. Benehmen bei Tische. Tischdecken und Servieren.
4. Regeln über Anreden und Formen den Herrschaften gegenüber. Höflichkeit, Friedfertigkeit, Danken.
5. Das christliche Haus.

Willst du erfüllen die Pflichten — zu welchen dich rufet dein Dasein:
Sei die Maria im Geiste! Sei in der Tätigkeit Martha!

Ich meine, dass die Naturkunde in dieser Weise vom hauswirtschaftlichen Gesichtspunkte aus betrachtet, für unsre Mädchen im letzten Schuljahr von ungleich grösserem Wert ist, als wenn man in hergebrachter Weise die Lehre vom Magnetismus, von der Mechanik, vom Schall, vom Licht, Tiere und Pflanzen aus aussereuropäischen Erdteilen etc. behandelt.

Wenn ich nun zu den Formalien übergehe, zu denen auch Deutsch und Rechnen zu zählen sind, so sind auch diese Lehrgegenstände in ganz hervorragender Weise geeignet, hauswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln und ich möchte noch mehr betonen, alle die echt weiblichen Tugenden zu pflanzen, die das Glück der Familie begründen.

„Mein Haus ist meine Welt“ oder „Nur in der Häuslichkeit gemess'nem Frieden ist uns des Lebens wahres Glück beschieden!“ Dieser Grundton zieht sich durch alle Stoffe des Deutsch- und Rechenunterrichtes der 1. Mädchenklasse hindurch.

Daraus resultiert die Forderung: für unsre oberen Mädchenklassen ist ein besonderes Lesebuch und Rechenbuch anzuschaffen.

Das alltägliche Leben setzt sich aus tausend Kleinigkeiten zusammen und die Aufgabe des heranwachsenden Mädchens, der Frau, ist es, diese Kleinigkeiten mit grösster Gewissenhaftigkeit, und dabei mit heiterem Sinn und frommem Mut zu erfüllen. Nichts soll ihrer Aufmerksamkeit in den Wohnräumen, in Küche und Keller entgehen, die Augen der Tochter und Mutter müssen überall sein.

Wird diese praktische Tüchtigkeit und Sparsamkeit gehoben und erklärt durch wahre Gottesfurcht, durch ein sittsames, bescheidenes, genügsames Wesen, durch Sanftmut und Geduld, durch aufrichtige Vaterlandsliebe und durch jenen Hauch der Poesie, der schon in der Volksschule den Kindern als schöne Frucht mit ins Leben gegeben werden soll, dann ist eine sichere Grundlage für die Zukunft der Mädchen gewonnen.

Dieses alles kann sehr wohl an der Hand eines geeigneten Lesebuches entwickelt werden. Es muss als Grundlage für den gesamten Deutschunterricht die Eigenart der weiblichen Natur und den späteren Wirkungs- und Pflichtenkreis der Mädchen in vollem Umfange berücksichtigen. Und wir dürfen uns glücklich schätzen, ein solch ausgezeichnetes, vortrefflich geeignetes Lesebuch für Mädchenklassen in dem Lesebuche von Ernst und Tews zu besitzen, ein Buch, das „einer Reform des Mädchenunterrichts die Wege ebnen und ihr als Stütze dienen will" (wie es in der Vorrede heisst), ein Buch, das allerseits, von kaiserlichen, königlichen und grossherzoglichen Behörden, von allen pädagogischen und vielen politischen Zeitungen auf das glänzendste beurteilt und als hervorvorragende Tat geschildert worden ist. Es ist nicht wie das hauswirtschaftliche Lesebuch für Mädchen von Hentschke auf erweiterte Verhältnisse, höhere Töchterschulen u. dgl. zugeschnitten, es enthält auch nicht, wie das Lesebuch für Haushaltungskunde von Jenk und Ruperti, eine leitfadenartige, nüchterne Haushaltungskunde selbst, sondern ist genau den Bedürfnissen der Volksschulen angepasst und berücksichtigt in gleicher Weise die Gesinnungsstoffe für Herz und Gemüt, so dass es ein Schatz fürs ganze Leben sein kann.

Für unser engeres Vaterland ist durch entsprechende Berücksichtigung der geschichtlichen und geographischen Momente unsres Sachsenlandes unter meisterlicher Beihilfe des Herrn geheimen Schulrates Grüllich eine „Ausgabe für das Königreich Sachsen" veranstaltet worden.

Ich bin überzeugt, durch Einführung dieses Lesebuches in unseren oberen Mädchenklassen würde ein grosser Segen erwachsen.

Wenn ich nun auch über den Rechenunterricht ein Wort sagen darf, so ist ja unstreitig anzuerkennen, dass man bemüht ist, bei den bügerlichen Rechnungsarten in den Oberklassen das wirkliche Leben der Umgebung zu berücksichtigen, doch sollte man sich auch hier noch mehr (auch in Knabenklassen) von den Teupserschen Anregungen leiten lassen und für Mädchenklassen sind auch hier ganz andere Stoffe heranzuziehen als für die Knaben. Da der Rechenunterricht als Formalfach keine eigenen Sachstoffe aufweist, da einst die Mädchen ohne Ausnahme im Gegensatz zu den Knaben einen gleichen Beruf, den als Leiterinnen oder Dienerinnen eines Haushaltes, einnehmen werden und da die im 8. Schuljahre auftretenden bürgerlichen Rechnungsarten tausendfache Beziehungen

zum wirklichen Leben zulassen, so haben wie in keinem anderen Fache die hauswirtschaftlichen Sachstoffe durchaus in den Mittelpunkt des Rechenunterrichts der 1. Mädchenklasse zu treten.

Ohne auf weitere theorerische Begründungen einzugehen, möchte ich mir auch hier einen praktischen Vorschlag erlauben und den Herren Kollegen ein vorzügliches Heft von den Lehrern Huster und Kretzschmar in Plauen „Das Rechnen im Haushalte“ empfehlen.

Es gliedert den Stoff in 8 Gruppen: 1. Von der Arbeit, 2. Vom Sparen, 3. Wie sich deine Eltern ihren Hausstand gründeten, 4. Wie fangen es deine Eltern an, um mit ihrem Verdienst auszukommen, 5. Die wichtigste Abteilung in deinem Voranschlage, 6. Die Kunst des Einkaufens, 7. Die Ernährung der Familie — eine Hauptsorge der Mutter, 8. Von den Staats- und Gemeindesteuern.

In jedem Kapitel werden den Aufgaben in treffender Weise unter der Überschrift „Merksätze“ goldene Lehren, kurze hauswirtschaftliche Grundsätze vorausgeschickt.

Im 2. Kapitel: Vom Sparen, welches in die Zins- und Zinseszinsrechnung einführt, heisst es z. B.: Junges Blut, spar dein Gut! Wenn du durch fleissige Arbeit Geld verdient hast, musst du sparsam damit umgehen! Wer alles sogleich wieder ausgibt, kommt rückwärts. Gewöhne dich beizeiten daran, dass von deinem Wochenverdienst, nachdem alle notwendigen Ausgaben bestritten sind, immer etwas übrigbleibt. Sorge für einen Zehrpfennig (Nahrung, Kleidung), für einen Notpfennig (Alter, Krankheit) und für einen Ehrenpfennig (Almosen, Unterstützung der betagten Eltern).

Sodann lege dein erspartes Geld sicher an. Früher taten die Leute ihr erspartes Geld in Fässer, oder sie füllten damit alte Strümpfe und versteckten diese etc. etc. Nun kommen die Begriffe: Sparkasse, Begräbniskasse, Feuerversicherung, Lebensversicherung, Hypothek, Wertpapier, Schuldschein und zum Schluss heisst es: Erhalte dir aber bei allem Vorwärtsstreben die Zufriedenheit. Werde nicht, ärgerlich und verdriesslich, wenn du nicht so schnell zu Vermögen kommst, wie andere Leute.

„Und all das Geld, und all das Gut gewährt zwar schöne Sachen,
Gesundheit, Schlaf und guten Mut kann's aber doch nicht machen.“

Diese kleine Probe möge genügen, gezeigt zu haben, dass dem Rechenunterrichte in der 1. Mädchenklasse an der Hand eines solchen hauswirtschaftlichen Rechenbuches so manche neue, fruchtbare Anregung, so manches goldene Körnlein beigefügt werden kann.

Endlich will ich noch gern anerkennen, dass im Singen und Zeichnen modernster Richtung der Eigenart und den Bedürfnissen der grösseren Mädchen vollauf entsprochen worden ist, und ich lasse daher dahingestellt, ob nicht durch eine engere Verbindung des Zeichenunterrichtes mit dem Nadelarbeitsunterricht, wie es z. B.

Gräf-Radebeul in seinem schönen Zeichenwerk[1]) meisterhaft gezeigt hat, nicht noch mehr das hauswirtschaftliche Prinzip hereingezogen werden kann. Doch genug!

In meinen letzten Ausführungen habe ich in groben Strichen zu zeigen versucht, dass man und wie man den hauswirtschaftlichen Unterricht in den bestehenden Lehrplan eingliedern kann, ohne eine Stunde oder ein Fach hinwegzunehmen oder ein neues einzuschieben.

Wer die Knaben und Mädchen der Oberklasse noch nach ein und demselben Lehrplan unterrichtet, wird im Interesse der früher erwähnten hohen Ziele des hauswirtschaftlichen Unterrichts dringend um Abhilfe ersucht; sollte mir aber jemand zurufen (was nicht ausgeschlossen ist): Lieber Ereund, was du mir sagst, ist mir nichts Neues, das habe ich alles gehalten von meiner Jugend an, den begrüsse ich als Freund des hauswirtschaftlichen Unterrichts in der Volksschule und bitte ihn, nun auch noch einen Schritt weiter zu tun und den Haushaltungsunterricht als selbständiges Fach in den Lehrplan der letzten Mädchenklasse aufzunehmen.

Von der Einführung des Haushaltungsunterrichts als Unterrichtsgegenstand nun noch ein Wort als Schlusskapitel meiner Ausführungen. Wo man den Haushaltungsunterricht in die Volksschule einführte, hat man ihn durch Erteilung von Kochunterricht praktisch zu gestalten versucht. In Deutschland kann man, soweit mein Blick reicht, 3 Typen von Koch- und Haushaltungsschulen unterscheiden, die ich nach ihrem Ausgangspunkt als Münchner, Neuroder und Kasseler Typus bezeichnen will.

Bezüglich des Auslandes sei nur nebenher bemerkt, dass uns die Schweiz, Frankreich, Belgien, Schweden und England voraus sind. Am meisten Einfluss räumen zur Zeit die Münchener Schulen dem Haushaltungsunterricht ein. Dort bringt man mit dem 7. Schuljahr alle Realfächer zu einem gewissen Abschluss, und macht im 8. Schuljahr den Haushaltungsunterricht zur Grundlage des gesamten Sachunterrichtes nach folgendem Stundenverteilungsplane: Religion 2 Stunden, Haushaltungskunde und Schulküche 8 Stunden, weibliche Handarbeiten 4 Stunden, Deutsch 6 Stunden, Rechnen 4 Stunden, Zeichnen 2 Stunden, Turnen und Spielen 2 Stunden, Gesang 1 Stunde = 29 Stunden.

Die Stunden werden auf die einzelnen Wochentage so verteilt, dass die Mädchen — ausgenommen an dem Tage, wo sie Küchenunterricht haben — ihrer Mutter von 11 Uhr vormittags ab am häuslichen Herde behilflich sein können, damit die Ergebnisse des Unterrichts in der Schule womöglich auch gleichzeitig zu Hause praktisch verwendet werden können.

---

[1]) „Heimatliche Pflanzen für Mädchenzeichen". Verlag Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Der bekannte Münchener Stadtschulinspektor Dr. Kerschensteiner hat einen ausführlichen Lehr- und Stoffplan für die 8. Mädchenklasse herausgegeben, in dem er den gesamten hauswirtschaftlichen Stoff unter die 3 Begriffe: 1. Ernährung, 2. Wohnung und Kleidung, 3. die Familie gliedert, aber ausdrücklich hervorhebt, dass über die Betonung dieser rein praktischen Stoffe nie die Pflege der Herzensbildung und idealen Sinnes, die Liebe zur häuslichen Arbeit, die Pflege der häuslichen Tugenden: Reinlichkeit, Ordnungsliebe, Sparsamkeit und Geschmack aus dem Auge gelassen werde.

Ein Beispiel möge zeigen, wie ausführlich man bei so viel Zeit ein Thema behandeln kann.

Der Tee wird nach folgenden Einheiten behandelt: a) als Genussmittel: 1. Geschichtliches, 2. Das Vaterland, 3. Die Pflanze, 4. Ernte und Gewinnung, 5. Sorten, 6. Beim Einkauf, 7. Teemischungen, 8. Teesurrogate, 9. Teeverfälschungen, 10. Prüfung, 11. Bestandteile, 12. Bedeutung, 13. Zubereitung und Wirkung, 14. Aufbewahrung.

b) Tee als Heil- und Hausmittel: 1. Begriff, 2. Zubereitung 3. Verwendung; a) krampfstillende Tee: Kamillentee, Pfefferminztee, Krauseminzblätter, Baldrianwurzel, Kümmelsamen, ebenso b) Hustenreizmildernde, c) abführende, d) schweisstreibende, e) zusammenziehende Teesorten.

In unsern Schulen wird vielleicht der Tee (nach Kahnmeier und Schulze) nach den 3 Gesichtspunkten behandelt: Anbau, Zubereituug, Wirkung. Für Knaben mag der Stoff in diesem Umfange vielleicht genügen, für die Mädchen keinenfalls.

Anders als die Münchener verfährt der um den Haushaltungsunterricht hochverdiente Königl. Kreisschulinspektor Dr. Springer, der in Neurode eine Musterhaushaltungsschule eingerichtet hat.

In Neurode lehnt sich der Haushaltungsunterricht nicht an die Realien, sondern an den Handarbeitsunterricht an. Dr. Springer sagt: Der hauswirtschaftliche Unterricht und der Handarbeitsunterricht sollen sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Für jeden hauswirtschaftlichen Übungstag werden 4 hintereinanderliegende Stunden, gewöhnlich am Vormittag, angesetzt und 2 von diesem dem Haushalte, 2 dem Handarbeitsunterricht zugewiesen, jedoch mit der Bestimmug, dass das an Zeit, was ersterer am einzelnen Übungstage mehr braucht, von letzterem genommen wird und umgekehrt. Springer zieht die letzten 2 Schuljahre zum Haushaltungsunterricht heran. Er stellt nämlich an die einzelnen Tische mit je 8 Mädchen immer neben ein älteres ein jüngeres, das jener gewissermassen als Helferin dienen soll. Jede Tischgemeinschaft von 8 Kindern wird in Gruppen zu je 2 gegliedert, so dass jedes Mädchen Tisch, Gruppe und Platznummer genau kennt und von Stunde zu Stunde seinen Platz wechseln kann.

Eigenartig ist, dass nicht nur 24 oder 40 Schülerinnen wie in unseren Kochschulen, sondern 60—70 zu gleicher Zeit unterrichtet werden. Eine besondere Eigenartigkeit ist es ferner, dass sich in den Neuroder Haushaltungsschulen der praktische Unterricht nicht auf das Kochen allein beschränkt, sondern alle Arbeiten in sich schliesst, die im Hause der Pflege von Reinlichkeit, Ordnung und Gesundheit dienen. Im Sommerhalbjahre werden behandelt: Arbeiten ohne Werkzeuge: das Bettordnen; fast ohne Werkzeuge: das Ordnen des Ofens, Besenarbeiten: Stuben-, Flur- und Treppenkehren, Bürstenarbeiten: Schuhputzen, Ofenputzen, Kleiderputzen. Putztucharbeiten: Lampen-, Fenster-, Besteck-, Geschirrputzen, Geräte-, Stuben-, Flur- und Treppenscheuern. Im September und Oktober: Die Pflege der Wäsche: Waschen, Plätten, Rollen, Bleichen; Ordnen im Wäscheschrank. Dem Winterhalbjahr sind zugeteilt: Das Kochen und die Pflege des jungen und kranken Menschen.

Wie gründlich alle diese Arbeiten betrieben werden, ist daraus zu ersehen, dass Dr. Springer in seinem zweibändigen Werk „Der Haushaltungsunterricht“ zur Skizzierung des Themas Lampenputzen 12 Druckseiten braucht.

Dem eigentlichen Lampenputzen geht eine ausführliche Belehrung über die gebräuchlichen Lichtarten nach Eigenschaften, Vor- und Nachteilen, über die Brennstoffe nach Herkunft und Wert, über die verschiedenen Lampen, über die 5 Hauptteile einer jeden Lampe und über die zum Putzen nötigen Gerätschaften voraus.

Nunmehr werden die Putztätigkeiten als Vorbereitung im einzelnen geübt. Hierzu hat jedes Mädchen von zu Hause ein Tuch, einen Lampenzylinder, einen alten Kochlöffel zur Herstellung des Putzpfropfens und ein Holzstäbchen zur Herstellung des Putzpfröpfchens mitzubringen; erst in der folgenden Stunde folgt das eigentliche Lampenputzen. Auf jedem Tisch stehen 2 Lampen, die, soweit sie die Schule nicht selbst besitzt, von zu Hause mitgebracht werden.

Das Putzen setzt sich aus 6 Einzelarbeiten zusammen: 1. Glockenputzen, 2. Zylinderputzen etc.

Die Arbeiten geschehen alle klassenweise und gleichmässig. Die Lehrerin sagt z. B.: Mit der linken Hand — Glockenhals — fasst! Hebt — ab! Seitlich den Fuss nach rechts — dreht! Groben Lappen mit der Rechten flach — rafft! Zum Querputzen — streicht, streicht; nach links dreht — streicht, streicht; Lappen — weg! etc.[1])

Es folgen zum Schluss eine Reihe praktischer, keineswegs unnötiger Winke, z. B. darüber, dass man das Lampenreinigen am

[1]) Es ist meines Erachtens eine Übertreibung und Verirrung, derartiges in den Volksschulunterricht zu ziehen. D. R.

besten bei Tage vornehmen soll, dass man die gefüllte Lampe der kleinen Kinder wegen hochstellen muss, die Hände nach dem Füllen sorgfältig waschen soll etc.

Charakteristisch ist, dass die nach dem Muster der Neuroder Schule eingerichteten Haushaltungsschulen die Reinigungsarbeiten und, ich füge hinzu, die Behandlung der Wäsche gleichberechtigt neben die Erlernung der Zubereitung der Nahrungsmittel stellen.

Von der 3. Gruppe der deutschen an den Volksschulunterricht organisch angegliederten Haushaltungsschulen, zu denen ich mich nun wende, gilt das Gegenteil. Diese Art stellt den Kochunterricht in den Vordergrund. Sie ging von Cassel aus und hat die meiste Nachfolgerschaft seither erhalten. Auch unsere sächsischen Haushaltungsschulen, die man nicht mit Unrecht Kochschulen nennt, sowie diejenigen in Nord- und Westdeutschland sind nach dem Casseler Muster organisiert. Die hauswirtschaftlichen Belehrungen werden von der Lehrerin während der Kochstunde gegeben. Sie erstrecken sich freilich, was ich als das Bedenkliche und Einseitige an unsern sogenannten Kochschulen ansehe, im grossen und ganzen nur auf die Nahrungsmittellehre. Der Lehrplan einer solchen Schule, ich greife eine Chemnitzer heraus, möge es beweisen; er zeigt folgende Themen: Zweck des hauswirtschaftlichen Unterrichts, das Feuer, das Kochgeschirr, das Wasser, das Salz, die Milch, das Getreide, das Ei, das Fleisch, die Kartoffel, das grüne Gemüse, das Obst, das Gebäck, die Fische, die Getränke, Krankenkost, Verhalten bei Schnitt- und Brandwunden, Anlage und Führen eines Haushaltungs- und Rezeptbüchleins.

Je 4—6 Mädchen mit je einer bestimmten in jeder Stunde wechselnden Platznummer bilden eine Tischgemeinschaft oder Familie, ihnen steht je ein Herd, Küchentisch, Topfbrett und die nötigen Geräte, also eine vollständig eingerichtete Küche zur Verfügung. Vor dem eigentlichen Beginn des Unterrichts werden von den Mädchen jeder Gruppe nach einem bestimmten Plan im Wechsel die täglich wiederkehrenden Arbeiten, als Besorgen des Wassers und Brennmaterials, Anzünden und Unterhalten des Feuers, Abstäuben der Gefässe verrichtet. Inzwischen ist von der Lehrerin das Kochrezept, d. h. Name, Quantum und Preis aller der Stoffe, die für 2, 3 oder 4 Personen nötig sind, an die Wandtafel angeschrieben worden. Nun beginnt der schulgemässe Unterricht wie in jeder anderen Unterrichtsstunde. In anschaulichem Lehrgespräch, unter Fragen und Antworten, werden die zu verarbeitenden Nahrungsmittel einer eingehenden Betrachtung unterzogen; dabei erhalten die Kinder an der Hand einer Menge von Anschauungsmitteln Kenntnis von ihrer Herkunft und Gewinnung, ihrem Marktpreis, ihrer Nährkraft, Preiswürdigkeit, Verwendung und Aufbewahrung. Nun wird der Gang für die Herstellung der zu bereitenden Speisen genau beschrieben und schliesslich von einer

Schülerin alles Gelernte im Zusammenhange wiederholt. Unterdes sind 2 Mädchen vom Gemüsehändler, Fleischer usw. zurückgekehrt und es beginnt die Zubereitung der Speisen. Die erforderlichen Handgriffe und Tätigkeiten werden unter genauen Erläuterungen vorgemacht und die Schülerinnen machen sie sofort nach.

Sind die Speisen vorgerichtet und zugesetzt, so nehmen die Mädchen auf ein Glockenzeichen der Lehrerin wieder ihre Plätze ein und es beginnen schriftliche Arbeiten, erneute Belehrungen usw.

Von den zubereiteten Speisen erhalten die Mädchen eine Kostprobe, entweder gegen eine geringe Entschädigung oder, wie hier in Dresden, unentgeltlich. Hierbei bietet sich Gelegenheit zur Anweisung über das Decken des Tisches und über das wohlanständige Verhalten bei Tische. Vor und nach dem Essen wird ein Gebet gesprochen. Nach Beendigung des Essens wird das im Gebrauch gewesene Geschirr gereinigt und aufbewahrt, der Fussboden gewischt, werden Kohlen, Holz, Späne für den nächsten Tag bereitgestellt, so dass die Mädchen stets eine Küche von peinlichster Sauberkeit und musterhafter Ordnung verlassen, wie die nächste Klasse am andern Tage eine solche vorfindet.

So wie jetzt beschrieben, gestaltet sich fast ausnahmslos der Verlauf der Tätigkeiten an den einzelnen Unterrichtstagen.

Welche der 3 angeführten Typen, Casseler, Neuroder und Münchener, ist nun der beste und für uns erstrebenswerte? Ich meine, der Münchener, denn hier greifen theoretischer und praktischer Unterricht harmonisch ineinander. Für den theoretischen Unterricht genügt eine Umarbeitung des Lehrplanes für die 1. Mädchenklasse durch die Lehrer, für den praktischen Unterricht wäre freilich wegen der Kostenfrage die Mithilfe des Schulvorstandes in Anspruch zu nehmen.

In starkbevölkerten Gegenden können sich vielleicht mehrere benachbarte Gemeinden zu einer gemeinsamen Kochlehrküche zusammenschliessen, wie auch nach Döhlen zur Zeit 7 benachbarte Ortschaften ihre Konfirmandinnen zum Kochunterricht schicken.

In kleinen und kleinsten Schulen genügt vielleicht die Küche des Lehrers selbst zu praktischen Versuchen und die hilfsbereite Frau des Lehrers oder die Handarbeitslehrerin findet sich gegen eine mässige Entschädigung zur Beihilfe bereit. — Zur Einrichtung und Einarbeitung ziehe man einen der in letzter Zeit zahlreich erschienenen Leitfäden für Haushaltungskunde zu Rate.[1])

[1]) Dr. Friedrich Blumberger, Einführung in die Haushaltungskunde. Verlag Ferdinand Hirt, Breslau. 3 M. 50 Pf. — Dr. Wilhelm Springer, Der Haushaltungsunterricht für Schulmädchen und schulentwachsene Mädchen. Verlag Theodor Hofmann, Gera. 5 M. — Dr. Schneider, Gesundheitslehre und Haushaltungskunde. Verlag Leipzig, Teubner. — A. Kühn, Lehrbuch für den hauswirtschaftlichen Unterricht in der Volksschule. Verlag Chemnitz, C. Winter. 70 Pf. — G. Luneburg, Haushaltungskunde. Verlag Breslau, Ferdinand Hirt. 1 M. — Mathilde Nouvel, Haushaltungsunter-



Wo es immer möglich ist, säume man nicht mit Anstellung einer besonderen Lehrerin. Wir sind dank der Fürsorge unserer hohen Regierung in der sehr erfreulichen Lage, seit neuerer Zeit in Dresden ein besonderes Seminar zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen zu besitzen, eine Tatsache, die noch wenig bekannt ist. Dadurch ist auch die nicht unwesentliche Personenfrage ihrer Lösung nähergerückt, denn nun werden wir nicht nur geprüfte Handarbeitslehrerinnen, sondern auch staatlich geprüfte Haushaltungslehrerinnen an unseien grösseren Schulen anstellen können.

Meine Ausführungen lassen sich in folgende 4 Leitsätze zusammenfassen:

1. Die Einführung des Haushaltungsunterrichts ist eine dringliche Notwendigkeit.
2. Dem Haushaltungsunterricht sind unsere Volksschulen zu öffnen.
3. Der Lehrplan für das 8. Schuljahr der Mädchen ist dahin umzuarbeiten, dass für die Realien, besonders aber für Deutsch und Rechnen, die Haushaltungskunde zum Prinzip erhoben wird.
4. Wo es immer möglich, ist der Haushaltungsunterricht durch Einrichtung einer Lehrküche praktisch zu gestalten.[1])

Darum Hand ans Werk! Lasst uns durch die Einführung des Haushaltungsunterrichtes im Sinne Pestalozzis unserm Volke dienen und einen sozialen Notstand unsrer Zeit mildern helfen. Die

---

richt. Verlag Breslau, Hirt. — Hebebrand und Büttner, Leitfaden für Kochschülerinnen. Verlag Wittenberg, Herrosé. 0,50 M. — Elise Kühn, Haushaltungslehre. Verlag Nemnich, Wiesbaden. — Ch. Friessner und K. Nake, Lehrbuch für den Koch- und Haushaltungsunterricht an Volks- und Fortbildungsschulen. Verlag Bleyl & Kaemmerer, Dresden 1906. 2. Aufl. Pr. 0,50 M. gbd.

[1]) Benutzt wurden: 1. Dr. Springer, Der Haushaltungsunterricht. Gera, Theod. Hofmann. 2 Bände. 2. Cronberger, Haushaltungskunde. Berlin, Salle. 3. Nouvel, Mathilde, Leitfaden für den Haushaltungsunterricht. Breslau, Hirt. 4. Luneburg, Haushaltungskunde. Breslau, Hirt. 5. Dr. Blumberger, Einführung in die Haushaltungskunde. Breslau, Hirt. 6. Hebebrand und Leuttner, Leitfaden für die Hand der Koch- und Haushaltungsschülerinnen. Wittenberg, Herrosé. 7. Schneider, Gustav, Gesundheitslehre und Haushaltungskunde. Leipzig, Teubner. 8. Kühn, A., Lehrbuch für den hauswirtschaftlichen Unterricht. Chemnitz, Winter. 9. Kühn, Elise, Haushaltungslehre. Wiesbaden, Nemnich. 10. Jung, Wilhelm, Der Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. Langensalza, Beyer & Söhne. 11. Queisser, Die Mädchenfortbildungsschule. Leipzig, Wunderlich. 12. Hofmann, Joh., Die allgemeine obligatorische Mädchenfortbildungsschule. Leipzig, Wunderlich. 13. Henschke, Margar., Theorie und Praxis der Mädchenfortbildungsschule. Leipzig, Th. Hofmann. 14. Paul am Ende, Die Aufnahme des hauswirtschaftlichen Unterrichts in den Lehrplan der Volksschule. Berlin, Stankiewicz. 15. Tews, Johannes, Moderne Mädchenerziehung. Langensalza, Beyer und Söhne. 16. Mehner, Fortbildungsschulkunde. Leipzig, Wunderlich. 17. Dr. Schulze, Die Chemie der Küche.

Sache ist edel und gut, die Aufgabe gross und schön und der Unterstützung der Lehrer wert.

Erheben wir die Haushaltungskunde zum obligatorischen Unterrichtsfache, stellen wir sie als gleichberechtigt neben den Nadelarbeitsunterricht, der Zustimmung unserer oberen und obersten Schulbehörden dürfen wir sicher sein.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Das deutsche Bildungswesen.

Ein Ein- und Ausblick von Friedrich Paulsen.

Unter dem Titel „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung" ist das von Prof. Friedrich Paulsen in Berlin verfasste 100. Bändchen der so nützlichen Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens „Aus Natur und Geisteswelt" im Verlag von B. G. Teubner erschienen (IV u. 192 S., Preis geb. 1,25 M.). Mit Genehmigung des Verfassers und der Verlagsbuchhandlung wird hier einiges aus den das Buch abschliessenden Betrachtungen wiedergegeben.

Überblickt man die Geschichte des Bildungswesens, so treten zwei durchgehende Grundzüge hervor: der eine die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, der andere die beständige Ausbreitung schulmässiger Bildung über immer weitere Kreise, wenn man will: die Demokratisierung der Bildung.

Das erste Stück, man kann es auch als fortschreitende Deklerikalisierung bezeichnen, tritt zunächst zutage in der äusserlichen Säkularisierung, dem Übergang des Schulregiments von der Kirche auf den Staat. Im Mittelalter lag das gesamte Bildungswesen in den Händen der Kirche: gegenwärtig hat die politische Gewalt überall die Leitung an sich genommen, der Kirche nur noch ein Mehr oder Weniger an Einfluss aus mehr oder weniger gutem Willen überlassend, namentlich im Gebiet der Volkserziehung. . . .

So der bisherige Verlauf. Und wir haben keine Ursache zu glauben, dass in dieser Hinsicht eine Rückwärtsbewegung eintreten wird. Partielle und vorübergehende Rückströmungen sind möglich. Die Kirche hat ihren Anspruch auf die Herrschaft in der Schule nicht aufgegeben; besonders die katholische Kirche hält ihn fest, wie sie denn überhaupt keinen ihrer Rechtsansprüche jemals fallen lässt. Und in der Tat, man kann ihr zugeben: dem Begriff nach gehört die Erziehung eigentlich zu dem Gebiet, das die Kirche als ihre Domäne betrachtet und zu betrachten nicht umhin kann, zum Gebiet der cura animarum, der Seelen- und Sittenleitung. Aber geschehene Dinge lassen sich nicht ungeschehen machen. Der Staat wird die Regulierung des Erziehungswesens, nachdem es durch den Lauf der Dinge und nicht ohne Schuld der Kirche, die seit dem Ausgang des

Mittelalters fast nur noch retardierendes Moment in der Kulturbewegung gewesen ist, an ihn gekommen ist, sich nicht wieder entreissen lassen. Und man muss gestehen, es hängt auch mit seinen erweiterten Zwecken und Aufgaben zu eng zusammen, als dass er jemals zulassen könnte, dass es wieder aus einem politicum ein ecclesiasticum werde. Ist die Selbsterhaltung und Erhöhung des Volks in seinem ganzen Status, in seinem politischen und wirtschaftlichen, in seinem geistigen und sittlichen Stande die Aufgabe, die sich der moderne Kulturstaat stellt (er ist ja in der Tat nichts anderes als die Organisation des Volks für diesen Zweck), so kann er gegen die Heranbildung des Nachwuchses, auf der die Erhaltung der gesamten Kultur unmittelbar beruht, nicht gleichgültig sein, kann sie auch nicht einer von ihm unabhängigen Macht überlassen, in dem guten Glauben, dass diese die Aufgabe in seinem Sinne und zu seinem Zwecke leiten werde. Das liegt so auf der Hand, dass auch die Staaten, die am längsten gegen diese Aufgabe des politischen Gemeinwesens gleichgültig gewesen sind, der englische z. B., in dem letzten Menschenalter sich der Regelung und Förderung des Volksbildungswesens ganz ernstlich anzunehmen begonnen haben. Man darf wohl sagen: die jüngsten Erfolge des deutschen Volks haben wesentlich dazu beigetragen, den übrigen Völkern einleuchtend zu machen, wie bedeutsam eine vom Staat geleitete und geförderte nationale Erziehung und Bildung der gesamten Bevölkerung für die kraftvolle Selbstdurchsetzung des Volks auch in militärischer und wirtschaftlicher Hinsicht ist; die Sorglosigkeit, womit manche der Kirche oder der Selbstregulierung durch Angebot und Nachfrage das Schulwesen lange überlassen hatten, hat jetzt in allen europäischen Ländern und darüber hinaus eifriger Staatsfürsorge Platz gemacht.

Als zweiter Grundzug neben der fortschreitenden Verstaatlichung und Verweltlichung der Schule und des Unterrichts stellte sich uns die unablässig fortschreitende Ausbreitung der Schulbildung über immer weitere Kreise der Bevölkerung dar, wenn man will: die fortschreitende Demokratisierung der Bildung, zugleich mit zunehmender Sozialisierung der Bilungsfürsorge.

In schematischer Übersicht kann man die Entwicklung so darstellen. Im Mittelalter gab es nur für den ersten Stand, den geistlichen, öffentliche Bildungsanstalten; das herrschende Bildungsideal war dementsprechend das klerikale. Mit der Renaissance und Reformation traten der zweite und dritte Stand in die Bewegung ein; nachdem die Universitäten schon in der zweiten Hälfte des Mittelalters die alte Gebundenheit rein klerikaler Bildung aufgelockert hatten, begannen der Herren- und Bürgerstand sich der Bildung und der Bildungsmittel in steigendem Masse zu bemächtigen. Zunächst gibt ein aristokratisches Bildungsideal, vorgebildet in der Renaissance, dem 17. und 18. Jahrhundert das Gepräge: der weltliche Herrenstand bestimmt den Typus der vornehmen Bildung. Seit dem Durchdringen der Aufklärung und des Neuhumanismus gegen Ende des 18. Jahrhunderts übernimmt die „bürgerliche“ Gesellschaft die Führung, sie bestimmt im 19. Jahrhundert den Zuschnitt des herrschenden Bildungsideals: es ist das Bildungsideal des hellenisierenden Humanismus. Daneben hatte allmählich auch die breite Masse einigen Anteil an der Bildung und den Bildungsmitteln gewonnen: Lesen und Schreiben waren schon seit dem 16. Jahrhundert mehr und mehr gemein geworden; im 19. Jahrhundert ist der alte, noch rein kirchliche

Charakter auch der Volksschule allmählich im Sinne des „humanistisch-bürgerlichen“ Bildungsideals umgewandelt worden. Führen wir die Linien der bisherigen Bewegung weiter, so würde also das 20. Jahrhundert eine allgemeine Volksbildung bringen, an der auch der vierte Stand, auch die breite Masse der Bevölkerung vollen Mitbesitz hätte, die Verwirklichung des Fichteschen Ideals einer Nationalbildung, die keinen Pöbel mehr kennt. Das Ziel wäre nicht Gleichheit der Bildung aller, aber Anteil aller Glieder des Volkes, eines jeden nach Kraft und Gelegenheit, an einer allen zugänglichen einheitlichen, volkstümlichen Geisteskultur.

Ich deute einige Tendenzen an, die auf eine Fortbewegung auf dieser Linie hinzielen. Das letzte Menschenalter hat uns zwar nicht der Einheitsschule, aber einem einheitlichen nationalen Schulsystem sichtlich ein beträchtliches Stück nähergebracht. Die alte Kluft zwischen Gelehrten- und Volksbildung beginnt von beiden Seiten her überbrückt zu werden. Das Gymnasium hat den Charakter der alten Lateinschule, einer Schule, in der von Anfang an die lateinische Sprache die Alleinherrschaft hatte und die deutsche proskribiert war, längst aufgegeben; seit der Beseitigung des lateinischen Aufsatzes hat es auch die lange festgehaltene Fiktion fallen lassen, dass die gelehrte Welt noch eine andere Sprache schreibe und spreche als das Volk. Der Arzt, der Jurist, der Pastor, der Lehrer, der Gelehrte, sie affektieren nicht mehr, eine Geheimsprache nötig zu haben, wie es noch vor ein paar Menschenaltern der Fall war; die Überreste des Lateingebrauchs sind überall im Schwinden; alle Volksgenossen sprechen und schreiben eine Sprache. Kommen doch seit kurzem auch Studierende auf die Universität, die überhaupt kein Lateinisch mehr verstehen.

Von der andern Seite streckt sich die Volksschule der höheren Schule entgegen. Die Steigerung des Kursus erleichtert den Übergang in die Mittel- und die höhere Bürgerschule und durch die Oberrealschule auf die Universität. Die Aufnahme einer fremden Sprache in den Unterricht des Volksschullehrerseminars weist darauf hin, dass auch für die gehobene Volksschule der Grossstädte, vor allem der See- und Handelsstädte, bei der steigenden Intensität des Verkehrs der Unterricht in einer fremden Sprache als eine Aufgabe der Oberstufe in Sicht kommt.

Noch auf eine allgemeine Tendenz, die im Sinne der inneren Angleichung der getrennten Bildungssphären wirkt, sei hier hingewiesen: auf jenen realistischen Zug, der durch das ganze Erziehungswesen der Gegenwart geht und es der Wirklichkeit, der Arbeit, dem Handeln zuführt. Überall, von der Hochschule bis zur Volksschule, vollzieht sich in der Methode des Unterrichts eine entsprechende Wendung: vom literarisch-buchmässigen Lernen zur unmittelbaren Erfassung und Handhabung des Wirklichen selbst. Das selbständige Arbeiten und Experimentieren hat in dem naturwissenschaftlichen und medizinischen Unterricht unserer Hochschulen den alten Typus des Lehrens und Lernens durch Buch und Vorlesung immer mehr überwunden. Derselbe Vorgang vollzieht sich in den niederen Schulen und wird immer mehr durchdringen; Amerika und England sind uns in der Schaffung von Schullaboratorien und Schulwerkstätten vorangegangen, hier werden schon in der Volksschule die Schüler an die Dinge selbst zu eigener Beobachtung und Bearbeitung heran-

geführt. Auch die Ausbreitung des Turnens und der Spiele wirkt in demselben Sinne. Wenn erst jede Stadt und jedes Dorf einen Spielplatz haben wird, wo sich die Jugend zur Messung der Kräfte begegnet, dann wird auch dieser als ein Vereinigungspunkt wirken, der die durch die alte Bildung Getrennten zusammenführt.

Und endlich — es hat niemals eine Zeit gegeben, wo die Masse der Bevölkerung von solchem Bildungshunger durchdrungen war wie gegenwärtig. Es hängt damit zusammen, dass es keine Zeit gegeben hat, die der eigenen Kraft freiere Möglichkeit des Aufsteigens zu höherer Stellung und Wirksamkeit geboten hätte. . . . Man mag der mächtigen Arbeiterbewegung, die beherrschend durch unsere Zeit geht, manchen Vorwurf machen, ihre Gleichgültigkeit gegen die Nation, die übrigens, vermute ich, im Ernstfall sich bald als windige, von aussen ihr suggerierte Parteiphrase erweisen würde, die Gehässigkeit ihrer Polemik, die Leichtfertigkeit ihrer Disposition über die Zukunft: trotz alledem bedeutet sie eine grosse Aufwärtsbewegung. . . . Und auch daran zweifle ich nicht, dass die neue Arbeiterbewegung auch sittliche Kräfte entbunden hat, Kräfte der Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin, der Hingebung und der Aufopferung für die Sache. Ob die Sache an sich gut und möglich ist, diese sittlichen Kräfte behalten ihren Wert und werden nicht verloren sein. Vielleicht wiederholt sich auch hier das alte Erlebnis: man zieht aus, ein Traumland zu suchen und findet eine reale Welt; das Utopien der Sozialdemokratie liegt vielleicht nirgends auf der Welt; führt aber das Suchen darnach unserer allzu bequem auf dem Faulbett der Macht und des Herkommens sich streckenden Gesellschaft neue Ideale und neue Kräfte zu, so hat es seine Bestimmung erfüllt.

Nach allem: es gibt keine Seite des geschichtlichen Lebens, die mehr geeignet ist, die Seele zu hoffnungsreicher Aussicht in die Zukunft zu stimmen, als die Geschichte des Bildungswesens. In allem Wandel der äusseren Völkerschicksale scheint sich hier eine Idee zu erhalten und durchzusetzen, die mit der Bestimmung unseres Geschlechts innigst verwachsen ist, die Idee der Humanität, die sich durch die Fülle der Zeiten und in der Mannigfaltigkeit der Nationen immer reicher entfaltet. Im Gebiete des Bildungswesens gedeiht zwischen denselben Nationen, die als Konkurrenten von Macht und Reichtum sich hassen und Krieg führen, friedlicher Wetteifer und gastlicher Austausch; das Gastrecht in den Bildungsanstalten ist so alt als diese selbst. Auf demselben Boden wird auch zwischen den gesellschaftlichen Klassen, die sich im politischen und sozialen Leben befehden, Eintracht, Verständnis und Vertrauen keimen: keine schönere Hoffnung als die, dass sich hier durch gegenseitiges Geben und Nehmen die Entfremdeten wieder finden.

Das aber wäre das Ideal einer wahren Nationalbildung: nicht Gleichheit der Bildung aller, sondern: auf dem Grunde einer einheitlichen Volksbildung, die selbst wieder als ein Glied der Menschheitsbildung eingeordnet wäre, ein Höchstes von individueller Ausbildung, nach der unendlichen Vielheit der Aufgaben, der Kräfte und Begabungen, welche die schöpferische Natur hervorbringt. Und das Ideal eines nationalen Bildungswesens wäre dies: dass einem jeden Gelegenheit geboten würde, zu einem Maximum persönlicher Kultur und sozialer Leistungsfähigkeit nach dem Mass seiner Anlagen und seiner Willensenergie sich auszubilden.

II.

Bericht über die XV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

Von C. Geisel in Nordhausen.

Die Jahresversammlung des obengenannten Vereins fand diesmal und zwar zum ersten Male in Nordhausen statt. In der ersten Versammlung vom 16. April, der Vorversammlung, wurde über den Kunst- und Zeichenunterricht in der Volksschule (Ref. Seminarlehrer Quenzel-Weimar) und in der zweiten vom 17. April über die Reform des Lehrplans der Elementarklasse (Ref. Rektor Troll-Schmalkalden) verhandelt. Über beide Themen lagen gedruckte Referate von den Vortragenden vor. Der Leiter beider Versammlungen war der zweite Vorsitzende des Vereins Seminardirektor Schulrat Prof. Dr. Otto-Eisenach (erster Vorsitzender Prof. Dr. Rein-Jena).

I. Vortrag: Kunst und Zeichenunterricht in der Volksschule. Referent verbreitete sich einleitend über den Kampf und die Kampfesart, wie man sie bisher gegen die ältere Lehrweise geführt habe; sie habe mitunter recht wenig zur Förderung des Zeichenunterrichts beigetragen. Vielfach könne man feststellen, dass die neuen Forderungen nicht mit dem rechten Verständnis eines schulmässigen Unterrichts geltend gemacht wurden, da sie 1. keine Rücksicht auf die Kraft der Schule und der Schüler nahmen (G. Hirth, Ideen über den Zeichenunterricht), 2. den Unterrichtsbetrieb aufhoben und ihn dem Zufall oder der ausschliesslichen, wechselnden Neigung der Kinder überliessen (A. Heim, Sehen und Zeichnen), 3. sogar durch Täuschungen gestützt wurden (vgl. gewisse Wanderausstellungen, Reproduktionen, z. B. Tadds Buch: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung). Aus dem Durcheinander der verschiedensten Ansichten („Kunstrummel") stellte Quenzel folgende als berechtigt hin:

1. Beobachtung und Wiedergabe der Gegenstände in Natur und Leben nach ihrer Form. Dieses Ziel wird erreicht durch freies Zeichnen und Modellieren flächenhafter und körperlicher Gegenstände, durch gebundenes Zeichnen (mit Hilfe von Messband, Lineal und Zirkel) und durch Modellieren überhaupt. Als Stoffe fürs Modellieren kommen in Betracht: Perlen, Bälle, Eier, Ringe — Früchte: Nüsse, Äpfel, Birne, Zwiebel, Rübe, Tomate — Geräte und Gefässe: Hammer, Amboss, Mörser, Schreibzeug, Krug, Spaten — einfache Tierformen: Schlange, Fische, Maus, Muscheln, Schildkröte, Eidechse, Schwan, Gans — Blätter und Blüten (architektonischer Schmuck). Diese Gegenstände sollen nicht in Plastilina („Konditorplastik"), sondern in Ton dargestellt werden.

2. Beobachtung und Darstellung der Gegenstände in Natur und Leben nach ihrer Farbe. Hier gilt als grundlegende Forderung, dass dem Schüler die Anschauung der körperlichen Grund- und Mischfarben, ihre Namen, Entstehung (Sältzers „Helios") und dementsprechende Herstellung übermittelt werde; doch auch die wichtigsten der übrigen gebräuchlichen Körper-

farben sind anzuschauen und zu benennen. Das Kind soll von Anfang an auch selbst mit Farben hantieren. Besondere Farbentreffübungen sind vorzunehmen, theoretisch und praktisch.

3. Anregung der selbstschöpferischen Phantasie und zwar durch kombinierende Kunst, durch Illustrieren geeigneter Vorgänge, die das Kind lebhaft interessieren.

Der Stoff zu letzterem wird aus Märchen, Balladen, Dramen genommen; die Wahl des Themas bleibt dem Kinde überlassen. Es kann diese Zeichnungen auch im Elternhause anfertigen.

4. Belebung der Lust zur Vertiefung in Meisterwerke der Kunst. Die Vorbedingung für das Verständnis der Kunstwerke ist in einer Heimatkunde in künstlerischem Geiste zu suchen und zwar sollen nicht nur geeignete Denkmäler und Bauten des Wohnortes in diesem Sinne angeschaut werden, sondern auch die meisten heimatlichen Gegenstände, da in ihnen eine unsichtbare gemütliche Seele wohnt und diese die Stimmung erzeugt, wie sie auch das Kunstwerk wecken will. Die Betrachtung der Meisterbilder darf nicht zu einem kunstgeschichtlichen Unterrichte ausarten; vgl. Quenzel: Meisterbilder und Schule.

5. Zur Durchführung der Forderungen ist die Erfüllung folgender Voraussetzungen notwendig: 1. Die Anlage von Lehrmittelsammlungen für jede Schule und Verbesserung und Vervollständigung der Lernmittel der Kinder, 2. die grössere Rücksichtnahme bei Neueinrichtungen von Schulen auf die Anforderungen des Zeichenunterrichts, 3. die Vermehrung der Wochenstunden im Zeichnen in allen Schuljahren, 4. die bessere Ausbildung der Lehrer für den Zeichenunterricht auf dem Seminar.

Debatte. Über die geschichtliche Einleitung des Vortrags wurde mehrfach bemerkt, dass die Volksschule keine Stätte für künstlerische Ausbildung sei, diese gehöre auf die Kunstschule; erstere habe sich mehr mit elementaren Fertigkeiten zu befassen. Nicht die Künstler, sondern die Pädagogen hätten die hier zu stellenden Aufgaben zu bestimmen. 2. Wie sollen die einzelnen vom Referenten gegebenen Übungen — freies Zeichnen, Modellieren, gebundenes Zeichnen — auf die einzelnen Schuljahre verteilt werden? Referent ist der Meinung, dass alle Übungen so früh als möglich auftreten. Dazu wurde geltend gemacht, dass die starre Linie im ersten Schuljahre eine Qual für die Kinder bedeute. Vor dem neunten Jahre sei das körperliche und vor dem zwölften das perspektische Sehen nicht möglich. Das Modellieren müsse dem Zeichnen vorausgehen, weil es das leichtere sei. Diese Ansicht wurde verworfen, da mit den geringen Erfahrungen im Modellieren keine haltbaren Beweise gegeben werden könnten. — Soll das freihändige Zeichnen auf einem schrägstehenden Gestell (Zeichenständer) vorgenommen werden? Das sei allerdings die Ansicht der Künstler, aber nicht die der Pädagogen; im praktischen Leben bediene man sich auch niemals eines solchen Hilfsmittels. 3. Körperliches Zeichnen. Haben wir es hier mit einer blossen Anschauung oder mit einem logischen Vorgange zu tun? Die Ansichten neigten beiden Auffassungen zu; darum traten die einen für dieses Zeichnen im 3., die anderen für dasselbe im 6. Schuljahre ein. 4. Gebundenes Zeichnen. Dieses soll in der Formenkunde seine Aufnahme finden; dann ist

dieser Unterricht nicht so trocken. Im ersten Zeichnen sei kein Raum dafür, weil dort das ästhstische Geniessen wichtiger ist; hier darum Lineal- und Zirkelzeichnen, das vom praktischen Leben so sehr gefordert wird und zwar sowohl von Knaben wie Mädchen. 5. Modellieren. Es ist äusserst wichtig für das Kind, da manche Kräfte zum Ausdruck kommen, die sonst nicht gebildet werden. Das Modellieren in Ton ist dem in Plastilina vorzuziehen, weil jener Stoff billiger ist und die Gegenstände grösser dargestellt werden können. Um die Schüler einer grossen Klasse (ca. 50) leichter zu beschäftigen, ist Abteilungsunterricht in getrennten Klassenräumen erforderlich. Praktisch von grösserem Vorteile ist es, besondere Modelliersäle zu besitzen. Die Zeit fürs Modellieren ist bei zweistündigem wöchentlichen Zeichenuntrrricht knapp bemessen. 6. Kombinierendes Zeichnen. Manche Lehrpläne für Mädchenschulen, die sich meist eng an den Berliner Zeichenlehrplan angeschlossen haben, weichen in diesem Punkte von ihm ab, da das Zeichnen fürs praktische Leben von grosser Wichtigkeit ist. 7. Illustrieren. Nicht jeder Schüler wird gutes leisten; der Lehrer aber sollte auch das weniger Gute anerkennen. 8. Meisterwerke der Kunst. Das Bild soll auftreten, wenn die erforderliche Stimmung durch den Unterricht geweckt worden ist. Auch das Leben bietet oft Gelegenheit zum Betrachten eines Bildes. So können auch die besten Bilder der bedeutendsten Meister vorgeführt werden. Dies die Ansicht der meisten Redner. Referent ist der Meinung, dass durch die Konzentration nicht alle Bilder (oft sehr wertvolle) angeschlossen werden können. Der Künstler könne sich nicht nach der Schule richten, wohl aber die Schule nach dem Künstler und das geschehe besser, wenn man sich durch die Konzentration nicht binden liesse. 9. Stundenvermehrung für den Zeichenunterricht. Den meisten Rednern ist es nicht möglich, anzugeben, wie diese erreichbar sei, wenn den übrigen Fächern kein Abzug gemacht werden solle; eine Vermehrung der Schulstunden überhaupt werde man nicht fordern dürfen, wenn man die Zöglinge mit Unterricht nicht überlasten wolle (ungeteilte Schulen!) An der überaus lebhaften Debatte nahmen ausser dem Referenten teil: Schulrat Dr. Otto-Eisenach, Direktor Dr. Reukauf-Coburg, Rektor Blauert-Allstedt, Mittelschullehrer Zeng-Erfurt, Rektor Volkhardt-Oldisleben, Rektor Lemke-Nordhausen und Lehrer Hesse-Nordhausen.

II. Vortrag: Die Reform des Lehrplans der Elementarklasse. Zu diesem Vortrage lagen ausser dem gedruckten Referate noch folgende Thesen vor:

I. Teil.

1. Die Phantasietätigkeit des sechsjährigen Kindes ist ungemein lebhaft; es beseelt lebende und leblose Dinge mit menschlichem Gefühl, geht zeitweise in diesen Dingen auf und spielt gern unter phantasiemässigem Handeln.

2. Das Kind hat ein grosses Gefallen am Handeln und einen mächtigen Drang zur Selbstbetätigung; es besieht und betastet die Dinge gern und bildet sie zeichnerisch und plastisch nach.

3. Das Kind hat grosse Lust an Erzählungen, welche seiner Phantasie Nahrung geben und Spielraum lassen.

4. Das Kind kommt mit einem grossen Schatze heimatlicher Vorstellungen und einem nicht unbeträchtlichen Sprachschatze zur Schule; letzterer umfasst in der Hauptsache dialektisch gefärbte, konkrete Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörter. Formwörter sind verhältnismässig spärlich vertreten.

5. Die einfachsten sittlichen Verhältnisse, wie sie das Familienleben und der sonstige tägliche Umgang des Kindes darstellen, sind ihm bekannt; religiöse Begriffe liegen ihm noch fern.

6. Das Kind hat beim Eintritt in die Schule bereits die Erfahrungen eines reichen Gefühlslebens; sein Gemütszustand ist im allgemeinen ein heiterer.

7. Das Kind hat zarte, noch unentwickelte Nerven und Muskelgewebe; es ermüdet deshalb bei körperlicher und geistiger Anstrengung schnell.

II. Teil.

Die bisherigen Lehrpläne fürs erste Schuljahr haben diesen Tatsachen meist nicht oder nicht genügend Rechnung getragen.

1. Sie bilden mangels eines den Forderungen der Kinderpsychologie entsprechenden Zentralstoffes ein Lehrplankonglomerat.

2. Sie haben das Schwergewicht auf das Erlernen äusserer Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) gelegt und dem Phantasieleben nicht Rechnung getragen.

3. Sie haben Zeichnen, Modellieren und das Spiel nicht betrieben oder nicht stark genug betont, damit dem Schüler nicht genügend Gelegenheit zur Selbstbetätigung gegeben und seine ästhetische Bildung vernachlässigt.

4. Sie haben an Stelle der in heimatlichen Verhältnissen wurzelnden Erzählungen (Märchen) dem Kinde biblische Geschichten mit durchaus fremdartigen Verhältnissen geboten.

5. Sie haben den vor der Schulzeit erworbenen Vorstellungs- und Sprachschatz genügend gewürdigt und nicht zur Grundlage des Sprachunterrichts gemacht.

6. Sie brachten zu früh religiöse Begriffe an das Kind heran.

7. Sie waren deshalb nicht geeignet, Heiterkeit und Freude beim Kinde zu erregen, bereiteten vielmehr grosse Qual.

8. Sie ermüdeten die zarten unentwickelten Nerven und Muskelgewebe durch stundenlanges interesseloses Üben formeller Fertigkeiten.

III. Teil.

1. In den Mittelpunkt des Lehrplans ist ein gehaltreicher, vielseitiges Interesse erregender, Denken, Fühlen und Wollen beeinflussender Gesinnungsstoff zu stellen, zu dem die übrigen Fächer in inniger Beziehung stehen.

A. Den geeignetsten Gesinnungsstoff bildet eine Auswahl Grimmscher Märchen, weil sie

a) ein heimatliches Gepräge haben,
b) sich der kindlichen Ausdrucksweise bedienen,
c) den sittlichen Verhältnissen des Kindes entsprechen und
d) seiner Phantasie Nahrung und Spielraum geben.

B. Um den berechtigten Forderungen der christlichen Familie zu entsprechen, treten einige Wochen vor Weihnachten zu diesen Stoffen die Jugendgeschichten Jesu.



2. Der Schwerpunkt des Lehrplans wird damit von dem Erlernen äusserer Fertigkeiten auf die harmonische Ausbildung der Geisteskräfte und des sittlichen Wollens auf Grund eines einheitlichen Sachunterrichts verlegt.

3. Dem Bedürfnis der Kinder nach gemeinsamem Ausdruck des Gefühls ist durch Gesang, nach zeichnerischer oder plastischer Reproduktion durch malendes Zeichnen und Modellieren, ihren Bestreben zu handeln durch Spiele Rechnung zu tragen und damit zugleich die ästhetische Bildung zu fördern.

4. Aus dem Gesinnungsstoffe werden die zur Emporbildung der Sprachkraft und der Erweiterung des Vorstellungskreises dienenden Gegenstände entnommen; sie bilden den ersten Unterricht in der Naturkunde mit durchaus heimatlichem Gepräge. Hierbei ist der vorschulische Anschauungs- und Spracherwerb voll zu würdigen.

5. Der Lese- und Schreibunterricht ist wenigstens ins 2. Halbjahr des ersten Schuljahrs zu verlegen und an Stoffen des Gesinnungsunterrichts unter gleichzeitiger Benutzung der Grotesk- (Druckschrift) und Kursivschrift (Schreibschrift) derart zu betreiben, dass das Gelesene einem vorher erfassten Gedankenganzen entnommen ist und im weiteren Verlaufe ein solches selbst darstellt.

6. Das Rechnen hat sich auf die Erzeugung klarer Zahlvorstellungen und auf das Zusammenzählen und Abziehen im Zahlenraume von 1—10 zu beschränken.

7. Der Überanstrengung wird durch eine niedrig bemessene Stundenzahl, durch ausreichende Pausen, durch Spiele und Beobachtungen im Freien und durch einen Wechsel von ausschliesslicher Gedankenarbeit mit manueller Betätigung vorgebeugt.

8. Unter diesen Voraussetzungen wird der Unterricht den Charakter des zwangsmässigen Einlernens verlieren und sich der Gemütslage des Kindes gemäss spielend und heiter gestalten.

Debatte. Diese soll des geringen Raumes wegen nur kurz wiedergegeben werden.

1. Teil. Zur Frage der Reform der Kinderspielsachen wird bemerkt, dass die meisten das Kind wenig interessieren, da sie dem Spiel, der Phantasie und dem Handeln nicht genug dienen; die Lehrer sollten ihren Einfluss auf die Umgestaltung derselben geltend machen. Ebenso zeitgemäss sei es, auf die ungesunde Pädagogik der meisten Kindergärten hinzuweisen; die Kinder würden dort mit Stoffen, die erst in die Schulzeit gehörten, geradezu überfüttert, und zeigten sich daher im ersten Schulunterricht weniger teilnehmend. (Dr. Reukauf.) — Was die Frage der Untersuchung des kindlichen Gedankreises im ersten Schuljahre betrifft, machte sich eine Richtung geltend, welche diese notwendige Arbeit für zeitraubend und wenig wertvoll hält. (Dr. Reukauf, Rektor Wigge-Ellrich, Rektor Heine-Nordhausen.) Auf dem gegenteiligen Standpunkte standen: Schulrat Otto, Rektor Troll, Lehrer Acke und Geisel-Nordhausen.

2. und 3. Teil. Sollen die Märchen im Mittelpunkte des Unterrichts im ersten Schuljahre stehen? Die Gegner führten aus, dass man das Kind mit dem Eintrit in die Schule in die reale Welt einführen müsse. Als Mittelpunkt diene das Familienleben des Kindes. Märchen könne man nur als poetische Zugabe ansehen, in denen die durch den Unterricht geweckten Gefühle einen



stimmungsvollen Ausklang fänden; ausserdem seien sie wegen ihres geringen ethischen Wertes als Gesinnungsstoff abzulehnen. (Rektor Wigge, Rektor Heine, Rektor Lemke und Rektor Henk-Cassel.) Die Freunde der Märchen begründeten ihren Standpunkt damit, dass sie auf das reiche Phantasieleben des Kindes vor der Schulzeit hinwiesen, und dass es deshalb nötig sei, durch die Märchen eine Brücke zum Hinüberführen des Kindes in die reale Welt und das Schulleben zu schlagen. Dementsprechend verteidigten sie auch das Märchen als Konzentrations- und Gesinnungstoff. (Schulrat Dr. Otto, Dr. Reukauf, Rektor Troll, Rektor Blauert und Lehrer Geisel.) Die Forderungen des Referenten für Rechnen wie Lesen und Schreiben wurden allgemein angenommen. — Die Zeichenausstellung der hiesigen Mädchen-Volksschulen und die Lehrmittelausstellung des Lehrers Fr. Rausch-Nordhausen fanden vielen Beifall. Die nächste Jahresversammlung findet zu Ostern 1907 in Erfurt statt.

III.

Bericht über die 6. Generalversammlung des Vereins Preussischer Volksschullehrerinnen.

Aus einem Separatabdruck der „Altonaer Nachr.“.

Die 6. Generalversammlung des Vereins Preuss. Volksschullehrerinnen tagte vom 9.—11. April in Altona. In der 1. öffentlichen Versammlung sprach Frl. Schmidt-Breslau über „Die Ausbildung der Volksschullehrerinnen“.

Folgende Thesen gelangten zur Annahme:

1. Die Ausbildung der Volksschullehrerin und des Volksschullehrers muss eine gleiche sein.

2. Die gleiche Vorbildung kann erfolgen: a) in getrennten staatlichen Seminaren, welche den gleichen Lehrplan und die gleiche Prüfungsordnung haben; b) in gemeinsamen staatlichen Seminaren, daher müssen die Lehrerseminare den Lehrerinnen geöffnet werden; c) die Seminare müssen viel mehr als sonst Fachschulen sein, d. h. Pädagogik muss im Mittelpunkte des Unterrichtes stehen.

3. Die Seminare müssen der Volksschullehrerin Verständnis für soziale Fragen ins Amt mitgeben, deshalb muss in den Lehrplan des letzten Seminarjahres Unterricht in Sozialwissenschaften in 1—2 Wochenstunden eingegliedert werden, umfassend Grundzüge der Nationalökonomie, Grundzüge der Geschichte der Arbeiterbewegung und der Volkswohlfahrtspflege.

4. Wenn die Seminare mehr Fachschulen sein sollen, so müssen sie in Bezug auf gedächtnismässige Aneignung des Stoffes entlastet werden.

5. Daher muss sich das Seminar auf einer Schule aufbauen, welche die Schülerinnen mit der nötigen Allgemeinbildung ausgerüstet hat.

6. Angesichts des heutigen Standes unserer Bildungsanstalten muss der Zugang zum Lehrerinnenberuf ein doppelter sein: a) Der erste Zugang muss geschaffen werden durch eine zu einer Realschule ausgestaltete höhere Mädchenschule; b) Präparanden-Anstalten sind den Mädchen in Stadt und Land zu öffnen

oder ein Präparandeum, das den aus anderen Schulen eintretenden Schülerinnen eine gleichwertige Ausbildung vermittelt.

7. Das Seminar muss eine moderne Fremdsprache obligatorisch, die zweite und Latein fakultativ in seinen Lehrplan aufnehmen.

8. Um die Überlastung der Seminaristinnen zu vermindern, müssen in einigen Fächern ein Jahr vor der Entlassung Prüfungen stattfinden, wie es auch in den Lehrerseminaren der Fall ist.

9. Die Dauer der Seminarzeit muss vier Jahre betragen.

10. Der Unterricht im Seminar liege in der Hand von durch Seminar und Universität gebildeten Lehrern und Lehrerinnen.

11. Fachkurse für Handarbeit, Hauswirtschaft, Turnen und Zeichnen seien an das Seminar angegliedert, ohne dass darum der Zeichen- und Turnunterricht aus dem Lehrplan des Seminars verschwinde. Diese Kurse können nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung durchgemacht werden. Die körperliche Ausbildung der Lehrerin ist durch Schwimmen, Turnen, Spielen nachdrücklich zu pflegen.

12. Die Lehrerin muss zur zweiten Prüfung verpflichtet sein und zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung zugelassen werden, solange diese vom Lehrer verlangt wird.

13. Das Prüfungszeugnis berechtigt die Lehrerin zum Universitätsstudium.

Zum Schluss wurde folgende Resolution angenommen:

> „Für die Zukunft fordern wir für die Lehrer und Lehrerinnen aller Schulen die gleiche Ausbildung. Diese Ausbildung ist auf der Universität zu gewinnen. An den Universitäten sind pädagogische Seminare zu errichten.“

Auf dem 2. Verhandlungstage sprach u. a. Frl. Doering-Berlin über „Die Beteiligung des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen an der Hauptversammlung des Deutschen Lehrervereins in München.“ Die Rednerin gab einen Bericht über den Standpunkt der Lehrer in der Lehrerinnenfrage, wie dieser in der Fachpresse sich kundgibt, und widerlegte ihn in den Hauptpunkten dahin: Die Lehrerinnen haben das Interesse der Schule im Auge, wenn sie die Verwendung der Frau im Schuldienst fordern. Sie betrachten die Schule ebensowenig als Versorgungsanstalt wie die Lehrer, die ja auch in ihr ihren Lebensunterhalt erwerben.

Eine grosse Zahl von Familien entbehrt des Einflusses der Frau genau so wie des Mannes, sei es, dass die Frau genötigt ist, auch zu erwerben, oder dass sie alle Kraft an die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse der Familie hingeben muss, sei es, dass sie ihre Kinder Bonnen und Kindermädchen anvertraut. Den Kindern solcher Familien tut der Einfluss der gebildeten Frau in der Schule ebenso not wie der des Mannes. Auch die Lehrerinnen wünschen an Mädchenschulen den Einfluss der Lehrer.

Das Urteil, dass die Lehrerin nach ihrer physischen und psychischen Verfassung nicht in dem Masse wie der Lehrer für die Arbeit in der Volksschule geeignet sei, ist verfrüht, solange den Lehrerinnen nicht die gleiche körperliche und geistige Ausbildung zu teil wurde und sie nicht Gelegenheit hatten, mit gleicher Ausrüstung sich in freiem Wettbewerb im Volksschuldienst zu betätigen.

Ganz unbewiesen ist die Behauptung, dass durch Mehranstellung von Lehrerinnen dem Lehrkörper der Volksschule Verweiblichung drohe, dass darin eine Gefahr für die Entwicklung der Schule, für ihre Unabhängigkeit und für unser gesamtes Volkstum liege. Wer das behauptet, müsste beweisen, dass die Volksschule zurückgegangen ist seit der Mehranstellung von Lehrerinnen, dass die Lehrerinnen nicht eintreten für die Unabhängigkeit der Volksschule, dass Länder wie England und die Vereinigten Staaten an Volkskraft eingebüsst haben.

Nach eingehender Debatte wurde beschlossen, drei Delegierte nach München zu entsenden. Es sind gewählt die Damen Elisabeth Schneider-Berlin, Maria Lischnewska-Spandau und Martha Doering-Berlin. Ferner beschloss die Versammlung, den Landesverein Bayrischer Lehrerinnen zu bitten, gelegentlich des Lehrertages in München zu Pfingsten 1906 eine Versammlung aller anwesenden Lehrerinnen einberufen zu wollen, um zu den Beschlüssen, die dort gefasst werden, Stellung zu nehmen.[1])

Hierauf sprach Frl. Bertha Jordan-Mühlhausen i. E. über „Erziehung zum Kunstgenuss". Die Referentin geht davon aus, dass es sich nicht um die Aufnahme eines neuen Stoffes, sondern um Einführung eines neuen Prinzips handle. Dieses Prinzip stellt dem das Wissen vermittelnden Wort das Ding selbst: die Anschauung und das Erleben ergänzend zur Seite. Das Kind soll sich eine Welt von Vorstellungen und Empfindungen erschauen und erfühlen und diesen erworbenen Besitz in Zeichnung und Wort zur Darstellung bringen. Der Weg zur Kunst gehe durch die Natur, durch das Erleben und durch die Kunst. Der Zeichenunterricht als Hauptträger der Erziehung zur Kunst, dem die Aufgabe zufällt, Auge, Hand, Geist, Gemüt zu bilden, erfuhr eingehende Erörterung. Es wurden dann die einzelnen Unterrichtsfächer nach ihrer kunsterzieherischen Kraft besprochen unter Hinweis darauf, dass diese Kräfte verwertet werden können unbeschadet der zu gewinnenden Kenntnisse. Die Kunst — das dichterische Kunstwerk, das Bild — bleibt dann in jedem Unterricht als etwas Selbstverständliches, aber auch Selbständiges, seine Krönung und Vollendung. Verlangt werden müsse, dass die durch sich selbst wirkende Umgebung, das Schulhaus usw. künstlerischen Anforderungen entspreche und das Auge in gutem Sinn verwöhne.

Nach kurzer Pause ergriff Frl. Elisabeth Toussaint-Berlin das Wort über „Volkstümliche Kunstpflege".

Die Leitsätze der Rednerin gelangen in folgender Form zur Annahme:

1. Die volkstümliche Kunstpflege hat ein hohes soziales Ziel: Sie will den Wert des Lebens erhöhen und die Menschen zur Reinheit und Echtheit der Empfindung führen. Diese Reinheit und Echtheit soll ihren Ausdruck finden im Leben und im Schaffen unseres Volkes.

2. Die hauptsächlichsten Mittel zur volkstümlichen Kunstpflege sind: a) Volksbibliotheken und Lesehallen. b) Erschliessung der Museen durch sachgemässe Führung und durch Sonderausstellungen. Zeitweise Überweisung von

---

[1]) Vgl. den stenographischen Bericht über die deutsche Lehrerversammlung in München: Pädagogische Zeitung No. 25ff.



Meisterwerken an kunstarme Städte und Gemeinden. c) Wanderausstellungen und ständige Verkaufsstellen guter, billiger Bücher, Noten und Kunstwerke. d) Volksunterhaltungsabende. e) Billige und gute Theatervorstellungen. f) Gründung und Pflege von Gesangvereinen. g) Schaffung von Gemeindehäusern mit Turn- und Spielplätzen, Hallen, Eisbahnen und Schwimmbädern, sowie kommunale Anlagen für Luft- und Sonnenbäder. h) Schutz der heimatlichen Landschaftsbilder und der Natur- und Kunstdenkmäler vor Ausnutzung und Zerstörung.

3. Um diese Mittel zu erlangen, bedürfen wir besonders in pekuniärer Hinsicht der Unterstützung von Staat und Gemeinde.

4. Die Aufgabe, die Kunst ins Volk zu tragen, fällt allen Gebildeten zu, vornehmlich aber den Lehrern, den Geistlichen und den Leitern industrieller, kommerzieller und sozialer Unternehmungen.

5. Vor allen Dingen aber muss jeder, der die Wichtigkeit der künstlerischen Erziehung des Volkes erkannt hat, strenge künstlerische Selbstzucht üben.

C. Beurteilungen.

Karl Schillers Handbuch der deutschen Sprache. Zweite, gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. Herausg. von den Professoren **Dr. Fr. Bauer** und **Dr. Frz. Streinz.** Wien, A. Hartleben. 2 Teile (Bde.) zu je 6 M.

Der 1. Teil des angezeigten Werkes (720 S.) enthält ein Wörterbuch der deutschen Sprache und der gebräuchlichen Fremdwörter. Es ist von den Herausgebern mit Unterstützung der Herren Prof. J. Branhofer, Heinrich Pollak, Prof. K. Rudlof und Jos. Zettl und unter Benutzung der einschlägigen Literatur, insbesondere der Wörterbücher von Grimm, Sanders, Kluge, Detter, Paul, Heyse bearbeitet worden. Das Wörterbuch will ein „ausführliches Nachschlagebuch“ für die Anwendung der nunmehr im gesamten deutschen Sprachgebiet geltenden Rechtschreibung sein. Es ist zu billigen, dass die Wörter mit geduldeter Doppelschreibung nur in einer Gestalt geboten werden. Das Wörterbuch will ferner über die Sprachformen raschen Aufschluss geben und für die Verwendung der Zeitwörter im Satze eine Richtschnur bieten. Zu diesem Zwecke werden die wichtigsten Substantiv- und Verbalformen verzeichnet und wird den Verben der Kasus beigefügt, mit dem sie sich verbinden. Ferner wird die Etymologie der Fremdwörter und Lehnwörter, sowie der deutschen Wörter gegeben, deren Bedeutung durch die Kenntnis der Herkunft verständlicher wird. Die Verdeutschungen der Fremdwörter sollen dazu beitragen, letztere entbehrlich zu machen. Auch wird Aussprache und Betonung der Fremdwörter berücksichtigt.

Beigegeben ist ein Verzeichnis der gebräuchlicheren Personennamen von Prof. K. Rudlof (S. 685—706), das Auskunft über Abstammung und Bedeutung und geschichtlich denkwürdige Träger der Namen gibt. Den Schluss des Bandes bildet eine „Tabelle aller Zeitwörter von starker und unregelmässiger Abwandlung“.

Das Wörterbuch entspricht den angegebenen Zwecken und kann als zuverlässiges und reichhaltiges Nachschlagewerk empfohlen werden.

Der 2. Band des Handbuchs (VIII und 470 S.) enthält Grammatik, Stilistik, Metrik, Poetik und Literaturgeschichte. Dieser Teil ist eine völlig neue, von der 1. Aufl. unabhängige Darstellung. An seiner Bearbeitung sind ausser den Herausgebern beteiligt: Prof. Dr. A. Brandeis (Rechtschreibung), Prof. Dr.

A. Petak (Satzlehre und Poetik), Prof. Dr. Val. Pollak (Neuhochdeutsche Metrik und Abriss der Literaturgeschichte).

Die Einleitung zur Grammatik handelt über die Sprache, das Verhältnis der deutschen Sprache zu den verwandten Sprachen, über die germanischen Sprachen, über die Perioden im Leben der deutschen Sprache und die Entwicklung der neuhochdeutschen Schriftsprache. Die Lautlehre umfasst S. 39—82, die Formenlehre S. 82—178, die Wortbildungslehre S. 179—226, die Satzlehre S. 226 bis 250. — Die Stilistik beschränkt sich auf 3 Kapitel (S. 251—264), die Metrik auf 25 Seiten (S. 265—289), der Literaturgeschichte ist der übrige Raum des Bandes (S. 290—456) gewidmet, den Schluss (bis S. 470) bildet ein alphabetisches Sachregister. Die Grammatik nimmt also die reichliche Hälfte des 2. Bandes ein, Stilistik, Metrik und Poetik reichlich den achten Teil, die Literaturgeschichte über ein Dritteil.

Die Bearbeiter der fünf Hauptteile des 2. Bandes verfügen nicht nur über gründliche Sachkenntnis, die Herrschaft über den Stoff ist auch der Darstellung zu gute gekommen. Trotz gedrängtester Kürze liest sich der Abriss der Literaturgeschichte gut. Leider hat aus äusseren Gründen die ursprüngliche Absicht, die Entwicklung der Literatur bis etwa zum Jahr 1880 darzustellen, aufgegeben werden müssen. Der Verfasser bricht mit dem Jahre 1815 ab und verfolgt nur Goethes Entwicklung noch bis zu dessen Tode. Augenscheinlich ist es nur Mangel an Raum, der den Verfasser der Metrik verhindert hat, die Abschnitte über Vers, Takt, Hebung und Senkung, Versfuss und Wortfuss mit veranschaulichenden Beispielen zu versehen. Solche Beispiele aber sind erforderlich, wenn das Buch „weiten Kreisen Verständnis und Interesse für deutsche Sprache und Dichtung vermitteln soll". An diesem Mangel leidet auch die Poetik. Für eine künftige Auflage könnte leicht Raum dadurch gewonnen werden, dass in der Grammatik die Übungsstücke (S. 134—144) gestrichen werden. Meines Erachtens gehören „Übungsstücke" gar nicht in das Buch.

Ganz besonders möchte ich an dieser Stelle die Grammatik empfehlen. Sie bietet für einen Unterricht, der Verständnis und Interesse für die deutsche Sprache wecken will, viel Anregung. Ich denke dabei in erster Linie an die Laut- und Wortbildungslehre. Gute Dienste wird der Abschnitt über Volksetymologie leisten.[1])

Eine eingehendere Besprechung des inhaltreichen Bandes kann hier nicht geboten werden; es sollen nur noch einige Einzelheiten angemerkt werden. Die kurze Charakteristik deutscher Mundarten (S. 8/9) berührt nur den konsonantischen Lautbestand. Das hätte ausdrücklich betont werden sollen. — Wenn (S. 23) bei der Bibelübersetzung von einem „gewissen" Bugenhagen gesprochen wird, so entspricht dieser Zusatz wohl nicht der Bedeutung des Mannes. — Die Laute k, g, ch, j werden richtiger nur als Gaumenlaute und nicht als Gaumenlaute oder Gutturale (S. 53) bezeichnet. — Der Positiv des Adjektivs kann nicht als 1. Steigerungsstufe bezeichnet werden (S. 114). — Die Angabe über die Betonung der mit „miss" zusammengesetzten Verben (S. 266: „miss ist bei Verben immer unbetont, z. B. ich misstraue") ist nicht zutreffend. Diese Betonung scheint nur

[1]) Hierbei möchte ich auf zwei Bücher hinweisen und sie dem Studium des Lehrers empfehlen, die auch in dem Handbuche mehrfach angezogen werden: O. Behagel, Die deutsche Sprache. 3. Aufl. Leipzig 1904, G. Freytag. Preis 3,60 M. — L. Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Leipzig 1900, R. Voigtländer. Pr. 6 M. — Unseren Verfassern scheint bei der Bearbeitung des Handbuchs noch nicht vorgelegen zu haben: L. Sütterlin und A. Waag, Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten. Leipzig 1905, R. Voigtländer. Pr. 2,25 M. Dieses Buch bricht mit manchen veralteten und unhaltbaren Anschauungen und scheint geeignet, den schulmässigen Grammatikbetrieb neu zu beleben und ihn mehr in den Dienst des praktischen Sprachgebrauchs zu stellen, als dies bisher der Fall war.

landschaftlich zu sein. Ich misstraue ihm. Ich missachte ihn: in Sätzen wie diesen ist mir nur die Betonung der ersten Silbe bekannt (vgl. aber missverstehen). Auch die Betonung des Wortes Misshandlung auf der 2. Silbe klingt mir fremd. Papier und Druck des Handbuches sind gut. Der Preis ist so niedrig gestellt, dass er der wünschenswerten Verbreitung des Buches in weiteste Kreise nur förderlich sein wird.

Rochlitz. Der Herausgeber.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Kehrbach, Karl, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 16. Jahrg. 2. Heft. Berlin 1906, Hofmann & Komp.

Monroe, Paul, A Text-Book in the History of Education. New-York 1906, the Macmillan Company.

Nieden, Dr., Hilfsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1904, Velhagen & Klasing. Pr. 1 M.

Thorbecke, Geh. Hofrat Prof. Dr. A., Lienhard und Gertrud von Heinrich Pestalozzi. Ebenda 1905. Pr. 1,60 M.

Weiss, Prof. Anton, Quellenbuch für den Unterricht in der Pädagogik an österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien 1906, Pichlers Witwe & Sohn. Pr. geb. 2,50 M.

Hohmann, Ludwig, Pädagogisches Handbuch Bd. I: Pädagogische Psychologie. Breslau 1906, F. Hirt. Pr. geb. 5,50 M.

Gerlach, Otto, Pädagogische Psychologie und Logik. Breslau 1906, Dülfer. Pr. geb. 5 M.

von Salten, Alfred, Deutsche Erziehung. Leipzig 1906, Teutonia-Verlag. Pr. geb. 4 M.

Pohlmann, Adolf, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin 1906, Gerdes & Hödel. Pr. geb. 3,80 M.

Springer, Dr. Wilhelm, Der Haushaltungsunterricht. 2. Aufl. Berlin 1905, Th. Hofmann.

Trumpp, Dr. med. Joseph, Gesundheitspflege im Kindesalter. 2. Teil. Stuttgart, Moritz. Pr. 1 M.

v. Rohrscheidt, Kurt, Preussisches Volksschularchiv. 5. Jahrg. 2. Heft. Berlin 1906, Vahlen. Pr. des Jahrg. (4 Hefte) 5 M.

Bang, S., Lehrplan für die zwei- bis achtklassige einfache Volksschule. 1. Teil: Religionsunterricht. Leipzig 1906, E. Wunderlich. Pr. 2,80 M.

Langemann, Dr. Ludwig, Die höhere Mädchenschule an einem Wendepunkte ihrer Geschichte. Kiel 1906, R. Cordes. Pr. 0,80 M.

Juristisch-psychiatrische Grenzfragen, Die Zwangs-(Fürsorge-)Erziehung. 3. Band, 8. Heft. Halle 1906, Marhold. Pr. 1,50 M.

Schenk, Alwin, Die Fürsorge für die aus der Hilfsschule entlassenen Kinder. Bielefeld, Helmich. Pr. 0,40 M.

Schreck, Ernst, Gräfe und Rossmässler in ihrer Bedeutung für die deutsche Volksschule. Ebenda. Pr. 0,40 M.

Scheibert, Dr. C. G., Briefe eines alten Schulmannes. Herausgeg. von Friedr. Schulze. Leipzig 1906, Voigtländer. Pr. geb. 6 M.

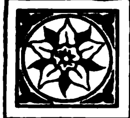
Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel unter Mitarbeit von Fachmännern herausgeg. von Dr. Scheffer. 4. Jahrg. Heft 5. Leipzig 1906, Scheffer. Jahrespr. 4 M.

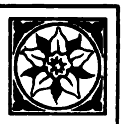
Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Herausgeg. von Franz Frisch. 2. Jahrg. No. 1—5. Wien 1906. Jahrespr. 4,20 M.

Thrändorf, Dr. E. u. Meltzer, Dr. H., Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. 1. Teil: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. 2. Teil: Reformation und Gegenreformation. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Preis geb. 1,50 M. u. 1,60 M.

Fortsetzung folgt.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.





A. Abhandlungen.

I.

Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Volksschule.

Von **D. Hieronymus** in Leer.

Die Frage der gemeinsamen Erziehung der männlichen und weiblichen Jugend (Koedukation) gehört nicht gerade zu den kultur- und weltbewegenden Problemen, welche Bürgerschaft, Staat und Parlamente in Bewegung setzen; man könnte sie leichthin nur als Organisationsangelegenheit betrachten. In Wirklichkeit ist ihre Bedeutung aber grösser und greift nicht nur in die inneren und äusseren Verhältnisse der Schule, sondern auch in diejenigen der Familie und des bürgerlichen Lebens tiefer hinein, als man bei oberflächlicher Betrachtung annehmen sollte. Darum beschäftigt man sich auch von Zeit zu Zeit immer von neuem mit ihr, und während sie gegenwärtig in Bezug auf die Volksschule ziemlich latent liegt, ist sie hinsichtlich der Mittel- und höheren Schulen eifrig kommentiert und heiss umstritten. Die Ursache dieser Bewegung sind die Bestrebungen der Frauenrechtlerinnen, die in der radikalen Verfolgung ihres Prinzips der völligen Gleichberechtigung von Mann und Weib die gemeinsame Mittelschul-, Gymnasial- und Universitätsbildung fordern. Auf das Berechtigte, Falsche oder Übertriebene dieser Bestrebungen hier einzugehen, erübrigt sich; einen praktischen Erfolg haben sie insofern erzielt, als von seiten der staatlichen Unterrichtsverwaltung eine Reform bezw. Erweiterung der Mädchenbildung in die Wege geleitet ist. Für die Volksschulerziehung darf die Geschlechtertrennung aber keineswegs ausser acht gelassen werden; man kann sie nicht mit der landläufigen Erklärung abtun: gemeinsame Erziehung fürs Land, getrennte für die Stadt. Es weist aber diese knappe Resolution auf einen der Hauptentscheidungspunkte für die eine oder andere Art der Erziehung hin. In den meisten Fällen sind es nämlich Gründe

äusserer Art, welche sie veranlasst haben — hier die Einwohnerzahl und örtliche Lage eines Schulorts. Ausser diesem Gesichtspunkt sind noch einige andere anzuführen: zunächst die geographische Lage eines ganzen Gebietes und Landes. Die weiter nach Norden wohnenden Völkerschaften, z. B. Dänen, Schweden, Norweger, Finnländer haben gemeinsame Erziehung, die nach Süden wohnenden die Geschlechtertrennung bevorzugt. In Spanien fordert beispielsweise das Unterrichtsgesetz von 1857, dass in Gemeinden von mehr als 500 Seelen schon getrennte Knaben- und Mädchenschulen einzurichten sind. Dabei ist nicht zu verkennen, dass die Motive abgeleitet sind aus der verschiedenen Körper- und Charakterentwicklung, hinsichtlich deren die geographische Lage eine bedeutsame Rolle spielt. Ferner darf auch der gesamte Kulturzustand eines Volkes nicht ausser acht gelassen werden, welcher, wie in der Gegenwart in Deutschland, zeitweilig Strömungen auf geistigem und wirtschaftlichem Gebiete hervorruft, die auch diese Erziehungsfrage unter verändertem Gesichtswinkel zur Erwägung und Entscheidung bringen. Endlich dürfte noch die Stellung der Kirche als äusserlich bestimmender Faktor zu nennen sein. Während die evangelische Kirche an der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter keinen Anstoss nimmt, sie im Konfirmandenunterricht sogar bis zum 15. und 16. Jahr selbst durchführt, haben die Vertreter der katholischen Kirche stets dahin gestrebt, die Mädchenerziehung von der der Knaben zu trennen. Der Katholikentag in Krefeld beschloss 1898, „nicht eher ruhen zu wollen, bis die Trennung nach Geschlechtern in allen Schulen durchgeführt sei". In seiner letzten Statistik[1]) über das holländische Volks- und Mittelschulwesen hebt der Verfasser hervor, dass auch dort die katholische Geistlichkeit darauf ausgehe, besondere Mädchenschulen zu gründen. Die Motive dieses Verhaltens, auf welche wir hier nicht einzugehen beabsichtigen, würden sich nach verschiedenen Richtungen auffindan lassen.

Zu diesen äusseren Einrichtungsgründen kommen aber für den Pädagogen solche innerer Art, die sich aus der körperlichen und seelischen Natur des Kindes einerseits und dem Wesen der Erziehung andererseits ableiten, die ihm wichtiger erscheinen und seiner Meinung nach die eigentlich einschneidenden sein müssten. Diesen letzteren Gründen soll in der vorliegenden Arbeit etwas nähergetreten werden an der Hand folgender Gesichtspunkte:

I. Natürliche Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter.
II. Erziehliche Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter.
III. Der erziehliche Ausgleich und seine Bedeutung für die Erziehung.
IV. Praktische Folgen des Ausgleichs.[2])

---

[1]) Broschüre „Wat ons Land vor Onderwys gift" von Lehrer de Vries-Amsterdam, 1904.
[2]) Die Ergebnisse der einzelnen Teile stehen am Schluss der Abhandlung.

I.

Natürliche Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter.

Die Unterschiede zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht liegen namentlich in physiologischer Hinsicht klar und augenscheinlich zu Tage. Sie sind von Natur gegeben und das Natürliche kann man weder bestreiten noch verwischen. „Die Geschlechtlichkeit bestimmt das ganze Wesen, die körperliche und seelische Beschaffenheit, Tun und Handeln, die Lebensaufgabe und den Daseinszweck eines Menschen".[1]) Aus dieser Ungleichheit eine Minderbewertung des weiblichen Geschlechts ableiten zu wollen, wie es bei den Völkern des Altertums durchweg, bei den unkultivierten Völkerschaften noch heute geschieht, ist schon bei biologischer Betrachtungsweise völlig verfehlt. Man beurteilt nicht ohne Berechtigung die kulturelle Höhe eines Volkes nach der Stellung, die es zum weiblichen Geschlecht einnimmt. Die Embryologie lehrt, „dass es hinsichtlich der ersten Keimesanlagen weder Rasse noch Geschlecht gibt, und dass danach also weder die Rasse bestimmend ist für die Erziehung noch das Geschlecht". Im Anfangsstadium eines Individuums sind die wesensgleichen männlichen und weiblichen Keime in gleicher Anzahl vorhanden. Der spätere geschlechtliche Typus ist ein Entwicklungsprodukt der im Keime tendenziell gegebenen Entwicklungsrichtung.[2]) Dieser Wesensgleichheit nebenher läuft die oft bedeutsame Ungleichheit, die in der körperlichen Erscheinungsform überhaupt, wie in den einzelnen Entwicklungsstadien zu Tage tritt. Beispielsweise zeigt der weibliche Körper, obwohl er im Gesamtwachstum um durchschnittlich 10 cm hinter dem männlichen zurückbleibt, im Alter von 13 Jahren einen Wachstumsvorsprung von 3,3 cm, denn er erreicht seine „Wachstumshöhe", d. h. die grösste jährliche Längenzunahme, abgesehen von dem 1. und 2. Lebensjahre, mit dem 13., der männliche Körper dagegen erst mit dem 15. Jahre. Da nun nach der Statistik die Geschlechtsreife bei beiden Geschlechtern 1 bis 2 Jahre nach der Wachstumshöhe eintritt, so findet sich auch bei den Mädchen eine um 1—2 Jahre frühere Reife. Wir begnügen uns mit der Erwähnung nur dieser Punkte, weil sie für unsere späteren Ausführungen bedeutsam sind. So gleich und doch ungleich wie auf körperlichem Gebiete sind die Geschlechter auch auf dem geistigen. — Alle Seelen, sagt Ziller, sind qualitativ gleich, ihre Differenzierung beruht auf physiologischen Bedingungen. Wie der weibliche Körper seine besonderen Eigentümlichkeiten aufweist, so

[1]) Dr. Ullrich in der Monatsschrift „Frauenbildung" 1905, Heft IX.

[2]) Vererbung und erbliche Belastung vom Verfasser dieses; Zeitschrift für Kinderforschung 1904, Heft VI.

zeigen auch die seelischen Eigenschaften mancherlei Unterschiede. Die Ursachen experimentell physiologisch nachweisen zu wollen, wie es heutzutage die nicht ganz mit Unrecht gescholtene Experimentierpädagogik[1]) versucht, ist nicht so unbedingt sicher, denn dem Seelenleben ist weder mit dem Tasterzirkel noch mit dem Ergographen beizukommen.[2]) Am sichersten ist die Beobachtung der Geistesfunktionen in ihren wahrnehmbaren Äusserungen, und die Schule als Stätte des Werdens bietet die beste Gelegenheit zur Beobachtung der geistigen Differenzierung. Nur einiges sei hier erwähnt: Die im ganzen feinere Nervenorganisation des weiblichen Körpers führt zu grösserer und leichterer Reizempfänglichkeit, zu einer lebhafteren Phantasie und zu rascherem Denken, während die Auffassungs- und Vorstellungskraft des Knaben langsamer verläuft, seine Phantasie sich nicht auf so unglaublichen Flugbahnen bewegt und sein Denken zwar ein langsameres, aber auch tiefergehendes, regelrechteres und verweilendes ist. Bei dem Mädchen tritt das Gefühlsleben ganz in den Vordergrund: es empfindet und fühlt lebhafter und stärker, tiefer; sein Urteilen, Denken und Wollen wird vom Gefühl stark beeinflusst, es fühlt sich selbst in seiner Beziehung zu anderen; seine Gefühlsempfindungen ziehen es zum Feierlichen, Geheimnisvollen und Erhabenen hin. Das Gefühlsleben des Knaben dagegen tritt nicht so zu Tage, ist nicht so leicht erregt, dafür aber auch beständiger und nicht so zu Affekten geneigt. Für das Wollen des Mädchens ist oft der Sinnesreiz bestimmend und die gesamte Interessensphäre; unzähmbar und zügellos wird es, wenn Gefühl und Sinnesreiz sich vereinen, den Halt vernünftiger Überlegung und vernunftmässigen Urteilens und Handelns niederzureissen; dann ruiniert sich das Weib im Leiden wie im Geniessen leichter als der Mann, der schon im Knabenstande mehr Selbstbeherrschung auf Grund seines mehr reflektierenden Denkens, Überlegens und Schliessens zeigt. Die geistigen Unterschiede nebeneinanderstellend kann man sagen: beim Knaben überwiegt das Denken und Wollen, das Vorwärtsstreben zur Tat — beim Mädchen das Gefühl, die Geneigtheit zum Nachgeben und Dulden; beim Knaben das Rechts-, beim Mädchen das Mitgefühl; beim Knaben die grössere Selbsttätigkeit — beim Mädchen die leichtere Erregbarkeit; beim Knaben wird der Gehorsam bewirkt durch Einsicht und Autorität — das Mädchen folgt aus Neigung dem Freunde. Im Naturell ist Licht und Schatten ziemlich gleichmässig verteilt; jedes Geschlecht hat seine Vorzüge und Schwächen. Bei dieser Gegenüberstellung ist aber wohl zu beachten, dass in den allermeisten Fällen, besonders im Kindesalter, eine scharfe Ab-

---

[1]) S. Ernst Weber, Experimentierpädagogik. Der Säemann 1905, Heft 1.

[2]) S. auch: Der Stundenplan in hygienischer Beleuchtung vom Verfasser dieses. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1904; Sonder-Abdruck.

grenzung der Geschlechtseigenheiten nicht möglich ist. „Der Unterschied," sagt Curtmann,[1]) „sowohl der körperliche als der geistige ist in der Kindheit am geringsten, am stärksten vielleicht im Beginn des Mannesalters, wo auch der Geschlechtstrieb sich am heftigsten äussert." In einer Abhandlung über die Mädchenerziehung im Pädagogium von Dr. Friedrich Dittes[2]) wird deshalb mit Recht ausgeführt: Wenn auch der verschiedene Typus im Wesen der beiden Geschlechter sich schon frühzeitig bemerkbar macht, überwiegt doch die gemeinsame Kindesnatur diese Verschiedenheit derart, dass die Grundsätze der Erziehung für Mädchen wie für Knaben im allgemeinen die gleichen sein müssen. Nur wenn man sie zum Gegenstand einer Betrachtung macht und gleichzeitig einen Blick vorauswirft auf die beiden Geschlechter im erwachsenen Alter, wird man genötigt, jedem derselben einen eigentümlichen Charakter beizulegen. Das führt uns zu den Erwägungen erziehlicher Art.

II.

Erziehliche Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter.

Wie im vorigen Abschnitt dargetan, sind die Mädchen weder Wesen niederer, noch auch höherer Art als die Knaben, und für beide muss das Streben der Erziehung sein, die Anlagen und Kräfte ihrer gemeinsamen Menschennatur zu harmonischer Entwicklung zu bringen. Die Aufgabe, letztere anzubahnen, fällt besonders der Volksschule zu, für welche gewisse besondere Erziehungsziele, wie sie in den höheren und Berufsschulen verfolgt werden müssen, noch nicht gesteckt sind. Die Schule stellt sich nicht auf den Standpunkt unbewusster Herrenmoral jenes Sextaners, der ausführt: „Von meiner Schwester bin ich das Gegenteil, denn sie ist ein Mädchen. Sie wird wohl sehr schwer schreiben lernen, denn Mädchen sind ja überhaupt dümmer als wir. Die Mädchen haben's auch nicht nötig, denn sie heiraten einen Mann, und der besorgt ihnen dann alles!" Erst recht fern steht sie der bewussten Herrenmoral eines Nietzsche: „Dasjenige Geschöpf, in dem am meisten der Sklave rückständig ist, ist das Weib; es wird am besten durch Furcht von dem Manne gebändigt, und darum kann es ihm nicht gleichberechtigt sein; es sei sein Besitz."[3]) Bei aller Zuerkennung des gleichen Wertes wird aber die Erziehung in Verfolg ihrer didaktischen Grundsätze die beiden Geschlechter nicht zu egalisieren versuchen, sondern sie nach ihrer Eigenart stets in richtiger Weise differenzieren, zunächst

[1]) Lehrbuch der Erziehung, Teil I, § 33.
[2]) Pädagogium 1879, S. 700.
[3]) S. auch „Jenseits von Gut und Böse" vom Verfasser dieses. Helmich-Bielefeld.

hinsichtlich des Körperbaus. Der weibliche Körper ist im allgemeinen weicher, schwächer, abgerundeter — der des Knaben stärker, eckiger, fester; der weibliche erträgt keine grossen und länger dauernden Anstrengungen, während der des Knaben für Strapazen mehr disponiert ist. Auf geistigem Gebiet prägt sich die Verschiedenheit der Individualität gleich deutlich aus, und die Schule muss die Äusserungen und Folgen derselben wohl zu erkennen und zu nutzen verstehen. Die gröbere oder feinere Nervenorganisation macht für das Mädchen im allgemeinen mehr Liebe und Sonnenschein nötig, als für den Knaben, bei dem auch Ernst und Strenge nicht so leicht eine erkältende Gemütsbeeinflussung veranlasst. Das reichere Gemütsleben des Mädchens wird bedroht durch Schelte und Strafe, denn die Lebhaftigkeit und Phantasie des Gedankenlebens findet für die Strafe oft andere als Wirklichkeitsgründe, lässt sie ihm grösser und schreckhafter erscheinen, als sie ist. Das Weib geht aus Furcht vor Strafe und Ehrverlust in den Tod — eher als der Mann. Ein Mädchen von 10—12 Jahren sollte nur in den äussersten Fällen, von 12—14 Jahren nicht mehr körperlich — und sei's auch leichter Art — gestraft werden. — Das raschere, aber leichtere weibliche Auffassen und Denken fordert in allem Anschaulichkeit, Erzählung, Schilderung usw., aber auch Festlegen des schnell Überschauten, die Gewöhnung zu Ernst und Tiefe; die leicht flatternde Phantasie darf angeregt, aber nicht aufgeregt werden — dem Knaben droht nach seinem Naturell nicht so leicht der Mangel des Zerstreutseins, der Unaufmerksamkeit und der Oberflächlichkeit. Das Mädchen, welches vermittels der grösseren Beweglichkeit der Sprachwerkzeuge schneller und leichter etwas sagt, beschönigt, erdichtet, übertreibt, ja sagt die Unwahrheit, ohne sich vielleicht des sittlichen Mankos im Augenblick bewusst zu werden — der Knabe ist im Nacherzählen schwieriger, und bei ernsten und gefahrdrohenden Untersuchungen schweigt er sich eher aus. Der grosse Einfluss des Sinnesreizes führt das Mädchen instinktiv zu einem ihm selbst vorteilhaften Takt, zum Schautragen der eigenen Reize, andererseits bedrohen auch Verachtung und Geringschätzung, Stolz und Hochmut ein Mädchenherz eher. Hierneben soll selbstverständlich der natürliche Liebreiz des Mädchens, seine Anspruchslosigkeit und Anmut, seine Sittigkeit und echte Weiblichkeit keineswegs zurückgestellt werden. Der Knabe legt demgegenüber auf sein körperliches wie geistiges Benehmen oft zu wenig Gewicht; er lobt sich selbst, seine körperliche Erscheinung, seine Leistungen nicht einmal in Gedanken; er fühlt nicht sich, wie das Mädchen, sondern die Kraft seiner Arme und Beine, er renommiert höchstens im Streitfall, und dann vorzugsweise mit seinen physischen Kraftleistungen. Gleichfalls soll auch hier in Bezug auf die Knabennatur nicht ohne Anerkennung gelassen werden, dass der Knabe vorzugsweise bereit ist, tieferliegende Aufgaben anzufassen, zu ergründen

und zu vollenden; seine Ausdauer und Beharrlichkeit ist oft gross. Er verlangt keine öftere Anerkennung in Worten, ihn befriedigt die unausgesprochene Anerkennung, die sein Erzieher seinem Tun in Gedanken zollt; er trotzt diesem schlimmsten Falles — er hasst ihn nicht. Die verkehrte Richtung seines Willens ist nicht Laune, sondern Unvorsichtigkeit, Unbedachtsamkeit, vielleicht Übermut. — Auch vom erziehlichen Gesichtspunkt aus betrachtet ist Licht und Schatten ziemlich gleich verteilt. Man könnte aber bei dieser scheinbar grossen Verschiedenheit der Charakterzüge auf den Gedanken kommen, dass es von vornherein unmöglich sei, einen Ausgleich herbeizuführen und die Geschlechter gemeinsam zu erziehen. Treten wir nun an diese Frage heran.

III.

Der erziehliche Ausgleich und seine Bedeutung für die Erziehung.

Von Natur sind die Geschlechter gegeben und notwendig; sie sind füreinander da; der Fortbestand des Menschengeschlechts ist von ihnen abhängig. Von diesem Gesichtspunkt aus kann man schliessen, dass, wenn sie füreinander sind, sie auch mit- und beieinander sein sollten, nicht nur im Kindesalter bis zu 6 Jahren und dann nach Unterbrechung wieder im Mannesalter, sondern auch in den Jahren der Schulzeit, als der wichtigsten Periode des geistigen und leiblichen Wachstums. Dabei erhebt sich die Frage, ob eine Vereinigung auch in den in diese Periode hineinfallenden Schulstunden ratsam, angängig, vor- oder nachteilig sei in Rücksicht auf die Unterrichts- und Erziehungsinteressen. Treten wir den letzteren etwas näher. Vorweg ist zu bemerken, dass der Streit der Meinungen sich in fast allen Fällen nur auf die Lebensjahre von 10—14 bezieht, während gegen die gemeinsame Erziehung der Kinder vom 6.—10. Jahre nur ganz vereinzelte und dann vielleicht prinzipiell von aussen her beeinflusste Stimmen, wie die vorhin erwähnte des Katholikentags in Krefeld, sich erheben. Hinsichtlich der Mittel- und Oberstufenjahre, besonders des 13. und 14. Lebensjahres, wird aber der Kampf auf beiden Seiten lebhaft geführt. Beachten wir zunächst die unterrichtliche Seite dieser Frage. Da behauptet man: die geistige Veranlagung ist so verschieden, dass sie eine gemeinsame Auswahl gewisser Unterrichtsstoffe, wie auch die gleiche Art ihrer Behandlung nicht zulässt, ferner: das spätere Leben, welches doch auf der Oberstufe schon berücksichtigt werden muss, fordert eine gewisse Hinzunahme von Unterrichtsdisziplinen bezw. Unterrichtsstoffen, die für Knaben und Mädchen ganz verschieden sind und sich nicht vereinbaren lassen. Sehen wir uns hinsichtlich des ersten Bedenkens die

Unterrichtsfächer etwas näher an. In Religion ist für das Mädchen das Nächstliegende die anschauliche biblische Geschichte, welche seine Phantasie und sein Gemüt packt — der Knabe versteht, sich in die abstraktere Art des Katechismus hineinzudenken. Von einer Abneigung oder Unfähigkeit in Bezug auf das andere kann aber beiderseits nicht die Rede sein; für die Stoffauswahl bedingt der Geschlechtsunterschied keine Verschiedenheit. In der Geschichte wird das Mädchen besonders angezogen durch anschauliche Lebensbilder berühmter Frauen und Männer, opferfreudiger Mädchen, durch Erzählungen von tapferen Rittertaten. Nach unseren Erfahrungen hat aber der Knabe nicht weniger Gefallen an diesen Stoffen; er vermag sich auch zu beschäftigen mit kulturgeschichtlichen und politischen Zuständen seines Vaterlandes — eine besondere Vorliebe für Zahlen- und Regentenreihen hat auch er nicht. Im Leseunterricht liebt der Knabe nicht weniger als das Mädchen epische und dramatische Stoffe, während das Mädchen ihn in dem gemütsseitigen Verständnis lyrischer Sachen, deren Beschränkung aber durch die Alters- und Entwicklungsstufen überhaupt bedingt ist, übertrifft. In der schriftlichen wie mündlichen Darstellung ist das Mädchen gewandter, aber auch wortreicher und umständlicher, äusserlich sorgfältiger und penibeler; es leistet in Brief und Schilderung mehr — des Knaben Arbeit zeichnet sich oft durch bündige Kürze, eigene Gedanken aus. In der Gesangstunde singt das Mädchen mit derselben Begeisterung: „Ich hatt' einen Kameraden," wie der Knabe: „Am Brunnen vor dem Tore." Der metallische Glockenton der Mädchenstimmen ist zur harmonischen und melodischen Klangwirkung des Gesangchores unentbehrlich. — Hinsichtlich des zweiten Punktes, die Rücksichtnahme auf das spätere Leben, treten die naturgeschichtlichen und mathematischen Fächer in den Vordergrund. Dem Mädchen liegt die Naturbeschreibung näher, dem Knaben die Naturlehre. Nun ist gerade die letztere, namentlich in Hinsicht der Zweige, die man Menschenkunde und Chemie der Küche nennt, besonders wichtig. Hier wird es nicht die Aufgabe der Volksschule sein, die Naturlehre wissenschaftlich so weit zu treiben, dass der Mädchengeist überladen würde, andererseits die Anthropologie für die Mädchen in einer Weise auszudehnen, die für die Knaben überflüssig wäre. Dieselben Ausführungen könnte man auf den Raumlehreunterricht der Mädchen mit Fug in Anwendung bringen, besonders aber auf das Rechnen. Man muss zugeben, dass die Knaben dem Rechnen ein grösseres Interesse entgegentragen, auch im Kopfrechnen es zur Lösung schwierigerer Aufgaben bringen — doch sind die auf das spätere Leben bezüglichen Aufgaben zu den bürgerlichen Rechnungsarten, gleichviel ob sie sich auf dem hauswirtschaftlichen, dem geschäfts- oder gemeindewirtschaftlchen Gebiet bewegen, für beide Geschlechter gleich wichtig. Ist nicht die Frau in tausend Fällen Rechnerin für

den Haushalt, ja auch für das Geschäft und die Buchführung des Mannes! — Wenn viele Lehrer sich oft des Gedankens nicht erwehren können, Mädchen seien dankbarere Erziehungsobjekte, den Knaben stets voraus, leisteten mehr, seien durchweg besser begabt — so zeigt sich hier Wahrheit und Irrtum gemischt. Tatsache ist, dass das Mädchen mit 13 Jahren körperlich und geistig einen kleinen Vorsprung hat — wie oben[1]) nachgewiesen, der Schlüssel des Dankbarerscheinens liegt aber in den zuletzt unter „Deutsch" gezeigten Unterschieden, in der mit der weiblichen Psyche nun einmal im Zusammenhang stehenden anmutenderen, leichteren Art des Nehmens und Gebens auch auf geistigem Gebiet — tiefer begabt ist im allgemeinen das männliche Geschlecht! Der Mann ist der Schöpfer und Erfinder der heutigen Geistes- und Kulturwelt — nicht das Weib! „Von hundert wissenschaftlichen Entdeckungen," sagt Beneke, „gehören wenigstens neunundneunzig dem männlichen Geschlechte an." Dem Voransein der Mädchen folgt auf seiten der Knaben bald nach der Volksschulperiode das Einholen und Überflügeln; zudem ist der Unterschied auch in den letzten Schuljahren nicht so bedeutend, dass etwa die mit gleichaltrigen Knaben unterrichteten Mädchen im Vorwärtskommen behindert würden. — Wir haben wohl die beiden aufgestellten Erwägungspunkte so weit verdeutlicht, um mit Lucina Hagmann[2]) sagen zu können: „Die spezifischen Eigenschaften der Intellekte beider Geschlechter ergänzen sich aufs glücklichste. Gerade die Verschiedenheit der Intelligenz und der Begabung wirkt fördernd auf den Einheitsunterricht, welcher durch die Wechselwirkung an Farbe und Reichtum sowohl der Form wie dem Gehalte nach gewinnt." — Ein Einwand wäre noch anzuführen, der von Ärzten gegen den gemeinsamen Unterricht vorgebracht wird, und der das gerade Gegenteil von der vorhin erwähnten Mädchenbenachteiligung befürchtet: Mädchen sind öfter als Knaben von Krankheitszuständen heimgesucht, infolge dieses Umstandes müssen diese letzteren im Unterricht unverdientermassen gehemmt und gestört werden. Nach den Untersuchungen in den Volks- und Mittelschulen Dänemarks (Axel Hertel-Kopenhagen) stellt sich die Erkrankungsziffer bei Knaben und Mädchen wie 31 zu 39 %; es sind einige bestimmte Arten von Krankheiten, denen die Mädchen besonders zugänglich sind, wie Kopfschmerzen (12,5 : 25 %), allgemeine Körperschwäche (1,8 : 4,3 %), Blutarmut (8,3 : 22,6 %). Den gemeinsamen Unterricht anlangend ist hier zu sagen, dass in keiner einzigen Unterrichtsanstalt, habe sie einen Namen, welchen sie wolle, die ununterbrochene Teilnahme aller zu allen Zeiten zu ermöglichen ist, dass diesem einmal gegebenen

---

[1]) Seite 307.
[2]) Vorsteherin einer finnländischen Samskola.

Umstande durch Massnahmen methodischer Art stets Rechnung getragen wird und er die Erreichung der Unterrichts- und Erziehungsziele nicht wesentlich beeinflussen oder gar verhindern kann.

Der Schwerpunkt der Einwendungen gegen den gemeinsamen Unterricht liegt aber auf dem sittlich-erziehlichen Gebiet. Man sagt zunächst: das tägliche Beisammensein der Geschlechter legt in höherem Masse die Gefahr sittlicher Ausschreitungen in Worten, Gebärden oder Taten nahe, führt zu frühreifen Gedanken geschlechtlicher Art, Liebeleien usw. Darauf ist zu erwidern, dass nach den oben angeführten physiologischen Tatsachen[1]) die Sexualität wenig in Betracht kommt, weil die Geschlechtsreife beim männlichen Geschlecht allgemein erst nach der Schulzeit, beim weiblichen nur in vereinzelten Fällen während derselben einzutreten pflegt. Dass ein täglicher Umgang die geschlechtliche Annäherung befördere, widerspricht der Erfahrung, wonach z. B. Personen in gemeinsamer Arbeitsstellung (Dienstboten, Fabrikarbeiter) nur in wenigen Fällen miteinander anbändeln. Ausserdem ist keineswegs erweisbar, dass da, wo die Geschlechtertrennung von unten auf durchgeführt worden ist, günstigere Sittlichkeitsverhältnisse vorliegen. Allerdings tritt eine nähere Beziehungnahme ein, aber eine sehr zu wünschende, nämlich die seelische des gegenseitigen Verständnisses, Vertrauens und der Achtung, wodurch eine vorteilhafte Charakterbeeinflussung in die Wege geleitet und die Gesamtentwicklung der Kinder gefördert wird. Gerade die sorgfältige Trennung reizt wie alles Neue, Unbekannte, Verbotene. Sollte es noch notwendig sein, hierfür Beispiele zu geben? Ist das Poussieren der Backfische und Knaben der höheren Schulen nicht eine alltägliche Erscheinung! An sich sehen wir diese Liebeleien als ziemlich harmlos an — wenn's nur dabei bliebe! Ja, aber „Knaben müssen gewagt werden!" (Herbart) — schön — und Mädchen?? — Der tägliche Umgang in der Schule verwischt das Pikante des äusseren Unterschieds, berichtigt und klärt die schillernden Phantasiebilder, betont das Gemeinsame des Lebens und Strebens. Dabei wird, wie das allzu vorsichtige amerikanische Ärzte behaupten, die natürliche Geschlechtlichkeit keineswegs abgestumpft oder abgehärtet; es findet höchstens eine auf ästhetischen, sittlichen Motiven schöner Vernunft beruhende Zurechtstellung und Zügelung durch Gewöhnung statt, die später die Anbahnung des reinen Neigungsverhältnisses, wie es Schiller in der Glocke so herrlich besungen hat, nicht nur nicht abwendet, sondern im Gegenteil anbahnt und ermöglicht. Denn es ist noch zu betonen, dass dieses Zusammensein in einer Atmosphäre sich bewegt, welche in ihrer durch Aufsicht und Umgang des Erziehers geläuterten Klarheit weit über die oft dämmerige, versumpfte

[1]) Seite 307.

und modrige des Hauses und umgebenden Lebenskreises hinausragt. Man könnte vielmehr bedauern, dass die wenigen Schulstunden in dieser Atmosphäre den sittlichen Ausgleich nicht genügend festigen können. — Als weiterer Einwand wird geltend gemacht, dass durch die sog. Gleichmacherei der vereinigten Erziehung der Typus, die Rasse des Geschlechts sich verwischen könne. So leichten Kaufes gibt aber die Natur ihre verschiedenen Typen nicht auf, und die Rose bleibt Rose, auch wenn sie jahrelang mit Disteln zusammenwächst; zudem will der gemeinsame Unterricht keineswegs egalisieren, sondern individualisieren. Unter individualisierender Behandlung versteht der Erzieher die verständige Rücksichtnahme auf die körperlichen wie geistigen Sonderanlagen des einzelnen seiner Schüler; sein Gesamtunterricht wird gewissermassen der Durchschnittssumme dieser einzelnen Verfahrungsweisen entsprechen. Man kann also getrost sein, dass die mit Knaben gemeinsam erzogenen Mädchen der echten Weiblichkeit nicht verlustig gehen, wie auch die Knaben in ihren reiferen Jahren die echte Männlichkeit besitzen werden. Viel näher liegt die Gefahr, dass in reinen Knabenschulen ein lautes, polterndes, ja rohes Wesen — in reinen Mädchenschulen eine zimperliche, lächerliche, weibische Art einreisst. — Endlich muss noch der letzte Einwand hier in Betracht gezogen werden, der scheinbar sehr schwer gegen die Vereinigung ins Gewicht fällt: Wie soll man sittliche Gefahren verhüten, da doch im Unterricht zeitweilig Fragen oder Sachen auf dem Plan erscheinen, welche das Geschlechtsgebiet streifen, wie insonderheit soll man es mit den von den Frauenrechtlerinnen so eindringlich geforderten geschlechtlichen Belehrungen halten? Die erste Frage ist dahin kurz zu erledigen, dass es der pädagogischen Geschicklichkeit und dem erzieherischen Takt leicht gelingt, sexuelle Dinge entweder fernzuhalten oder, falls sie einmal da sind, so zu erledigen, dass ein sittlicher Schade ausgeschlossen ist, während bei unrichtiger Behandlung die Gefahr gleich gross erscheint, ob es sich um eine eingeschlechtliche oder gemischte Schulklasse handelt. Überhaupt ist eine zweifelhafte Sache an sich oft nicht so gefährlich, als die ungeschickte oder böswillige Art, in der sie behandelt oder ausgenutzt wird. Auf die zweite Frage hinsichtlich der geschlechtlichen Belehrungen müssen wir, da sie gegenwärtig wieder viel von sich reden macht, etwas näher eingehen. — Der unter dem Vorsitz Helene Stöckers in Berlin bestehende Bund für Mutterschutz fordert die Belehrung über geschlechtliche Vorgänge für alle Stufen des Schulalters, und die radikalste seiner Vertreterinnen, die Lehrerin Marie Lischnewska-Spandau verficht die Idee bis zu ihren äussersten Konsequenzen: weg mit dem Storchmärchen, weg mit allen Sexualmärchen! Dafür Belehrung, Wirklichkeit, Wahrheit! In methodischer Weise muss

das Kind von unten auf die Befruchtungsorgane und -Vorgänge der Pflanzen und Tiere (Mittelstufe), wie der Menschen (auf der Oberstufe) kennen lernen. An anatomischen Präparaten, anatomisch genauen Abbildungen muss das Kind der Oberstufe über die Entwicklung des Menschen von seinem Embryo an bis zum Fötus, zur leiblichen Geburt usw. in wissenschaftlich klarer und nüchterner Weise erfahren; so auch von seinen Geschlechtsteilen und ihrer Pflege eine verständnisvolle Kenntnis erhalten. So weit im wesentlichen die Forderungen — es fehlt nur noch die letztmögliche Konsequenz, die ad oculus-Demonstrierung des Befruchtungsaktes selber. Die Erzieherwelt in ihrer fast ausschliesslichen Gesamtheit verwirft auf das entschiedenste diesen Missgriff weiblichen Spekulationsgeistes. Wahrheit sucht man — und das klingt schön — aber beschmutzt zu diesem Zwecke ein Heiligtum des Menschen, das auch dann noch als Heiligtum gehalten wird, wenn bei grösserem Alter die geschlechtliche Erkenntnis bereits vorhanden ist. Wie kann man in die unschuldige Welt des Kindes von 8 bis 12 Jahren einen Zündstoff hineinbringen, von dem es selbst noch keine Ahnung hat! Wie kann man das kurze Morgenrot der Jugend austilgen wollen mit dem griesgrämigen Nebel femininischer Tüfteleien! Einer vielfach eingebildeten, wenigstens phantastisch übertriebenen Gefahr will man vorbeugen und spielt mit einem Pulversack. Fort mit dieser Art geschlechtlicher Belehrung, sie führt im Kindesalter zur Gemütsverrohung, zur Abtötung der Schamröte, zum nackten zynischen Materialismus, und das um eines Hirngespinstes willen: die Jugend später vor leiblichen und sittlichen Schäden zu bewahren. O sancta simplicitas! Die Sittlichkeit und Sittsamkeit hütet, bewahrt und schafft man nicht durch anatomische oder biologisch begründete Vernunft- und Schreckgespenster! Der kategorische Imperativ, der im Haag das Verhalten des 17jährigen Friedrich Wilhelm von Brandenburg bestimmte, hatte doch wohl tiefere Wurzeln, und letzteren muss der Erzieher den Boden lockern — aber nicht durch Manipulationen anatomischer Art. — Nach allen Untersuchungen dürfen wir nun wohl abschliessend folgern, dass der erziehliche Ausgleich des Knaben- und Mädchencharakters nicht nur möglich, sondern auch ratsam und vorteilhaft und für die gesamte Erziehung von grösster Bedeutung ist.

IV.

Praktische Folgen des Ausgleichs.

Die vorigen Ausführungen haben gezeigt, dass die einzelnen Geschlechter infolge ihres Naturells zu dem Lehrer eine in mancher Hinsicht verschiedene persönliche Stellung einnehmen. Dieser

Umstand verpflichtet und erzieht ihn gewissermassen zu einer bestimmt abgetönten Art seiner Berufsführung; er muss dem weicher beanlagten Mädchen gegenüber stets der liebreich milde und doch ernste, feste Freund sein, dem draufgehenden Knaben unweigerliche Autorität. Ein stets von Ernst und Milde temperiertes Herz, eine so abgetönte Verfahrungsweise wird ihm in gemischten Schulen nicht so bald abhanden kommen, während hingegen die Erfahrung lehrt, dass in reinen Knabenschulen der stets Knaben erziehende Lehrer in nicht wenig Fällen in Ton und Weise des Korporals hineingerät, der Mädchenlehrer geradezu verweiblicht und in unmännlicher Zimperlichkeit und weiblichen Formen redet und sich gibt. Aber nicht nur für die einzelne Lehrerpersönlichkeit, sondern für den ganzen Lehrerstand ist die Geschlechtervereinigung nicht ohne Bedeutung. Auf dem letzten Münchener Lehrertage (1906) wurden heisse Debatten über die Lehrerinnenfrage geführt. Hier kämpften die deutschen Lehrerinnen ihrer Meinung nach um Sein oder Nichtsein, während z. B. in Amerika die Lehrkräfte männlichen Geschlechts diesen Kampf gegen das weibliche in Wirklichkeit und dabei einstweilen noch ziemlich aussichtslos führen. Eins ist sicher: je mehr die Trennung nach Geschlechtern in den Schulen durchgeführt wird, je mehr sie sich von der Stadtschule auf die mehrklassige Landschule, von der Oberstufe auf die Mittel- und Unterstufe ausbreitet, desto mehr wird bei der gegenwärtigen kulturellen Zeitströmung die Lehrerin ihren Einzug in die Mädchenschule halten und das Weib den Mann auf 50:50 % zurückdrängen.[1]) Gegenwärtig ist das Verhältnis nach der Statistik von 1904 für Preussen wie 85 : 15 % (Lehrer–Lehrerinnen), in Deutschland 84 : 16, in der Provinz Hannover sogar erst wie 92 : 8. Aus diesem Grunde kann sich der Lehrerstand als solcher nur für die von unten bis oben nach Geschlechtern gemischte Volksschule aussprechen.

Auch für die Schule selbst und ihre Entwicklung sind die praktischen Folgen der Geschlechtervereinigung nicht unbedeutend. Schon die allgemeinen Bestimmungen deuten in dem § 6 darauf hin: „wo nur 2 Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit aufsteigenden Klassen derjenigen zweier nach Geschlechtern getrennten einklassigen Volksschule vorzuziehen.[2]) Es bedarf keines Beweises, dass bei dem Zusammenbleiben der Geschlechter eher und leichter auf eine reichere Stufenentwicklung des betreffenden Schulsystems und damit verbunden auf einen reicheren Ausbau des Lehrplans hingearbeitet werden kann. Dabei wird durch die Vereinigung für bestimmte Stunden (Fachstunden), in denen ein geschlechtlich getrennter Unterricht selbstverständlich

---

[1]) Forderung und Ziel der Frauenrechtlerinnen.

[2]) Eine ähnliche Bestimmung enthält § 24 Abs. 2 der Ausführungsver. vom 25. Aug. 1874 zum sächs. Volksschulges. vom 26. April 1873. D. R.

erscheint — wie im Turnen — eine Verringerung der von einer Lehrperson unterrichteten Schüler eintreten; und kleinere Klassen zu erhalten, in denen eine intensivere persönliche Beeinflussung und sorgfältigere Beachtung des Einzelnen möglich ist — dahin streben ja alle Erzieher. — Auf eine besonders wichtige Folgerung der Geschlechtervereinigung dürfte noch hingewiesen werden: Es ist bekannt, dass immer wieder von aussen her Forderungen zur Verfolgung neuer, anscheinend sehr wichtiger sog. praktischer Erziehungsziele, zur Aufnahme neuer Unterrichtsfächer, die dem Utilitätsprinzip des täglichen Lebens entsprechen, an die Schule herantreten. Wir erinnern an den Handfertigkeitsunterricht,[1]) an die Haushaltungskunde, Volkswirtschaftslehre, Samariterkenntnisse, Schülerbataillone usw. Es ist kein Zweifel, dass die reine Knaben- und Mädchenschule die Möglichkeit solcher Einrichtungen befördern, während die vereinigten Klassen die Volksschülerinnen vor dem Kochen, Waschen und Plätten, die Schüler vor dem Buchbinden, Schneidern und Schustern zu bewahren leichter imstande sind. Die Lehrerschaft weist diese nicht in die allgemeine Jugenderziehung hineingehörende und verfrühte Berufsausbildung entschieden zurück. „Liebe Volksschule," sagt Lorenz Kellner, „wann wirst du aufhören, ein Experimentierfeld für die verschiedenen Zeitströmungen zu sein! Wann wird man es richtig erfassen und begreifen, dass dir in der Bildung des inneren Menschen das höchste Ziel gesetzt ist!"

Praktische Folgen lassen sich auf dem Gebiete des täglichen Lebens nachweisen, sowohl in Bezug auf die Familie als auf den späteren Beruf des Kindes. Die Familie zeigt in ihrer Einrichtung, dass einesteils Mann und Weib zusammenleben, andererseits Knaben und Mädchen gemeinschaftlich erzogen werden sollen. Der Familiencharakter der Schulerziehung wird beeinträchtigt durch die Trennung der Geschlechter. Wenn auch auf fast allen Lebensgebieten durch Arbeitsteilung vieles vereinzelt wird, wenn auch überall die Maschine herrscht, so wird doch die Häuslichkeit, die Jugenderziehung nie maschinell werden. Im gemeinsamen Unterricht wird, wie oben ausgeführt,[2]) das Mädchen dahin geführt werden, dass es seinem männlichen Mitarbeiter später in Landwirtschaft und Fabrik eine kameradschaftliche Genossin, im Handwerk eine Stütze auf den Gebieten sein kann, die man oft als dem Manne allein zukommend ansehen möchte. Wir bestreiten keineswegs die Ausbildung zu besonderer Berufsfertigkeit, aber die Standesinteressen zu verfolgen, ist eben nicht Aufgabe der

[1]) Vgl. aber Franz Hertels Ausführungen über das Ziel des Handfertigkeitsunterrichts in den Päd. Studien 1901, S. 19 ff. und Hertels Schrift: Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht (Gera 1900, Th. Hofmann). D. R.

[2]) Seite 314.

Volksschule, sondern der Jünglings- und Jungfrauenzeit, in der die theoretische Ausbildung nicht aufhören darf, sondern neben der praktischen herlaufen muss — und hier allerdings nach Beruf und Geschlechtern getrennt. So weist das Prinzip der vereinigten Volksschulerziehung auf die Einführung der obligatorischen Fortbildungs- und Fachschule hin. — Nach allem dürfte bewiesen sein, dass in Hinsicht auf die segensreichen praktischen Folgen, die sich aus der gemeinsamen Erziehung für den Lehrer, die Schule und das spätere Leben ergeben, diese der Geschlechtertrennung unbedingt vorzuziehen ist.

Schluss.

Wenn man sich über wichtige Fragen entscheidet, so sieht man sich bei aller Sorgfalt der eigenen Untersuchung gerne nach dem Urteil anderer einerseits und dem Erfolge bereits angestellter praktischer Erprobungen andererseits um. Diese Ausschau begründet und bestärkt dann das eigene Urteil auch in den Augen anderer. Für die Vereinigung der Geschlechter in der Volksschule lassen sich Namen von bedeutendem Klang aus älterer und neuerer Zeit anführen: ein Comenius, Johann Gottlieb Fichte, Dörpfeld, Friedrich Polack, Dr. Rein, Karl Schmidt. Auch der bekannte Hygieniker Dr. Baginsky spricht sich gegen die Trennung der Geschlechter aus, ebenso der Professor von Gneist, der 1879 der bayrischen Regierung erklärte: „Die zur Regel gewordene Maxime, die Oberklassen der Elementarschulen nach Geschlechtern zu trennen, halte ich für unrichtig.“ — Was die praktischen Versuche anbelangt, so darf man zunächst hinweisen auf die Hunderttausende von Landschulkindern, die stets vereinigt unterrichtet und erzogen sind und keinen Schaden dabei gelitten haben. Aber auch in den Städten Deutschlands werden rund fünfhunderttausend Kinder, gleich 9 % der gesamten Volksschülerzahl, bis zum Schluss ihrer Schulzeit gemeinsam erzogen, selbst in Grossstädten wie Barmen und Krefeld. Als seinerzeit in Elberfeld die Geschlechtertrennung ein- und durchgeführt wurde, erklärte sich die gesamte Lehrerschaft der Stadt dagegen. Auf das stets angeführte, gewissermassen klassische Land der gemeinsamen Erziehung, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo 93 % aller Schüler gemischte Schulerziehung geniessen, hinzuweisen, dürfte weniger ratsam sein, da zur eigentlich begründenden Beweisführung sich die amerikanische Organisation aus dem Grunde wenig eignet, weil die dortigen gesamten Lebensinteressen, Kultur- und Menschenverhältnisse so weit von den unsrigen abweichen, dass zu einem Vergleich die gemeinsamen Grundlagen fehlen. Es seien ferner die Schweiz und Holland erwähnt, wo alle öffentlichen Schulen gemischte Klassen haben. Nicht geraten erscheint es uns, die experimentellen Versuche der

Palmgren-Samskola oder der Finnländischen Versuchsanstalt der Luzina Hagmann nachzuahmen, in denen Knaben und Mädchen nicht nur gemeinsam unterrichtet werden, sondern zusammensitzen, spielen, essen und turnen. Zum Schluss möge aus dem letzten Reisebericht des Ministeriums für Handel und Gewerbe eine Äusserung des Stadtschulinspektors Dr. Kuypers-Düsseldorf angeführt sein: „Das Streben, die Schule mit der Wirklichkeit in Einklang zu bringen (Vereinigte Staaten), äussert sich auch in der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter. Es ist wohl anzunehmen, dass dabei die sittlichen Vorteile die Gefahren überwiegen; denn der ungezwungene Verkehr der Knaben und Mädchen, der sich stets unter den Augen anderer abspielt, ist wohl geeignet, die männlichen wie die weiblichen Charakterzüge zu veredeln. Auch in der Klasse mag die geistige Betätigung wie das Betragen durch die Anwesenheit des andern Geschlechts günstig beeinflusst werden." Hieran anschliessend noch die Bemerkung des Landes-Gewerberats D. Dunker-Berlin: „Hier (Vereinigte Staaten) herrscht also die Koedukation unbedingt; im Osten allerdings manchmal in der gemilderten Form, dass innerhalb derselben Schule, so weit es möglich ist, getrennte Knaben- und Mädchenklassen gebildet werden. Beim Turn- und Handarbeitsunterricht findet Trennung statt, desgleichen meistens bei der grösseren Pause." — Möchte sich auch in Deutschland bei Erziehern und Schulverwaltungen der Gedanke immer mehr Bahn schaffen, dass das Ziel der Volksschulorganisation die gemeinsame Geschlechtererziehung sein muss. Dies würde zugleich einen Ausweis darstellen der sittlichen Kulturhöhe, auf welcher das deutsche Volk sich befindet. Die gemischte Schule will nicht die Gleichmacherei der Frauenrechtlerinnen, will nicht nach der Schablone erziehen; sie will im Gegenteil jedes einzelne Kind nach seinem ihm eigentümlichen Wesen und seinen Bedürfnissen berücksichtigen, und sie kann es, wie nachgewiesen, bei der Vereinigung der beiden Geschlechter.

Ergebnisse.

1. Für die Einrichtung der gemeinsamen Erziehung sind äussere wie innere Gründe massgebend. Die letzteren, in der Kindesnatur und dem Wesen der Erziehung liegenden, sollten die entscheidenden sein.
2. Die Geschlechter zeigen körperliche und geistige Unterschiede, doch gleichen die Vorzüge und Mängel sich aus, und die Kindesnatur fordert im allgemeinen die gleichen Grundsätze der Erziehung.
3. Die Eigenart des Knaben- und Mädchencharakters fordert eine sorgfältige Differenzierung der erziehlichen Behandlung,

ohne indes zur Geschlechtertrennung zu nötigen, da jedes Kind überhaupt individuell erzogen werden muss.

4. Der erziehliche Ausgleich der Geschlechter ist in der Volksschule möglich, ratsam und notwendig, da beide sich aufs glücklichste ergänzen, den Unterricht form- und gehaltreicher machen und auf die Charakterbildung sowie die harmonische Gesamtentwicklung der Jugend eine vorteilhafte Wirkung ausüben.
5. Da sich aus der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter für den Lehrer und seinen Stand, für die Schule und das spätere bürgerlichen Leben die segensreichsten praktischen Folgen ergeben, so ist sie der Geschlechtertrennung unbedingt vorzuziehen.
6. Die sympathische Stellung, welche bedeutende Erzieher und Staatsmänner zu der gemeinsamen Erziehung einnehmen, die Erfolge, welche Land, Stadt und ganze Staaten damit erzielt haben, berechtigen zu der Forderung, dass auch für Deutschland das Ziel der Volksschulorganisation die gemeinsame Geschlechtererziehung sein muss.

II.

Bemerkungen zur zweiten Auflage von E. v. Sallwürks „Didaktischen Normalformen“.

Von **Fr. Franke** in Leipzig.

Von der Schrift: „Die didaktischen Normalformen“ ist 1904 die „zweite, durchgesehene Auflage“ erschienen. Sie ist bei der Durchsicht um sieben Seiten gewachsen. Einige Male nimmt der Verf. Bezug auf meine Besprechung der Schrift in den „Päd. Studien“ 1903, S. 402 ff., hält aber dabei seine Ansichten immer aufrecht. Ehe es zur Veröffentlichung meiner Erwiderung kam, erschien im Herbste 1904 v. Sallwürks Broschüre: „Das Ende der Zillerschen Schule. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.“ 73 S. Dieselbe richtet sich meist gegen den kurzen Aufsatz Vogts: „Zur Formalstufentheorie“ im 36. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, wiewohl sie auch mehrmals meine Besprechung der Normalformen und anderes erwähnt. Weil sie aber oft zu allgemein von Zillers Schule und von dem Ganzen der Zillerschen Gedanken spricht, so liess ich im November 1904 diese Blätter liegen, und wenn ich jetzt meine speziellen Betrachtungen fortsetze und dabei mitunter auch diese Broschüre anführe, so darf ich wohl annehmen, dass meine und des

Lesers Gedanken sich innerhalb der Fragen, die der Gegenstand selbst bietet, werden halten können. Der Art und Weise meiner früheren Besprechung scheint insbesondere der Vorwurf v. S.s zu gelten, die Zillersche Schule habe gegen seine „Normalformen" nur wiederholt, was Ziller viel besser sage als seine Nachfolger. (Das Ende S. 13.) Meines Erachtens hatte aber v. S. selbst das, was Ziller viel besser sagt, öfters unzutreffend wiederholt oder nicht beachtet und dadurch meine Wiederholungen veranlasst, und das gilt für das Folgende z. T. noch in höherem Masse.

Zu erörtern sind zwei Hauptpunkte.

I.

Herbarts Klarheit, Assoziation, System, Methode und Zillers formale Stufen.

Zu dem, was meine frühere Arbeit gegen v. S.s Darstellung der historischen Frage geltend gemacht hat (S. 407—416), sagt dieser jetzt in einer neuen Note S. 27: „Nach dieser Hinweisung auf Stoy ist dem Verf. sehr befremdlich, dass ein Rezensent in den Päd. Studien von Schilling (1903, S. 408) sagen konnte: 'Nach des Verf. Darstellung scheint es, als müsste er (E. v. S.) diesen Unterschied erst aufdecken. Noch merkwürdiger ist es, dass er darüber auf Abhandlungen verweist, die 1892 im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik erschienen sind; denn Stoys Encyklopädie ist schon 1861 erschienen, und auf die Unrichtigkeit der Zillerschen Auffassung hat Verf. lange vor 1892 hingewiesen. Die Hauptsache aber ist, dass die Zillersche Schule und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik an Zillers Formalstufen festhalten."

Habe ich wirklich so sehr befremdlich geredet? Man erinnere sich, dass v. S. in der Entwicklung der Methodik allgemeine oder „fachliche" Normalformen und spezielle oder Lektionsnormalformen unterscheidet. Ich fand den Namen für die erstere Art nicht ganz entsprechend, um so richtiger und erfreulicher war mir der Nachweis, dass der Praktiker die zweite Art braucht und dass daher die geschichtliche Entwicklung auf sie hingeführt hat. Diesem Bedürfnisse folgend, hat v. S. seine eigene spezielle Durcharbeitungsnorm ausgebildet und bekannt gemacht und meint natürlich der Pädagogik damit einen Dienst geleistet zu haben. Wenn er dagegen von Ziller und seinen Schülern spricht, dann erscheint es oft als ein Fehler, dass sie schon früher dieses Bedürfnis auch erkannt und demselben zu dienen gesucht haben und an der gefundenen Norm im Ganzen noch festhalten.[1]) Nunmehr lassen sich meine Einwände auf folgende Einzelpunkte bringen.

[1]) Auch mit dem Zusatz und der neuen Note auf S. 10 über die wissenschaftliche Freiheit des Lehrers gerät v. S. mit sich selbst in Konflikt.



1. Der Hinweis auf Stoy.

Da v. S. mit Recht in Herbarts Begriffsreihe keine spezielle Durcharbeitungsnorm erblickt, so findet er auch keine solche bei Stoy, von dem er sagt, er zeige „die reinste Auffassung von Herbarts Grundgedanken". Seine Encyklopädie vom Jahre 1861 kann also nur beweisen, er sei in dieser Hinsicht im wesentlichen auf Herbarts Standpunkte stehen geblieben. Das letztere sagte auch v. S. noch ausdrücklich nach Stoys Tode, nämlich in der Schrift: Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbarts, 1885, S. 11. Weiter heisst es daselbst: „Man kann in dem, was er (Stoy) über einheitliche Grundlage, Anschluss des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden sagt, das wiedererkennen, was bei Herbart Klarheit, Assoziation, System heisst; es steht bei ihm auch an ähnlicher Stelle wie bei Herbart, vor den Regeln für den „Gang des Unterrichts": aber Stoy hat von diesen Bedingungen des Interesses nicht den ganzen Bau und Fortschritt des Unterrichts abhängig gemacht, wie es die Schule Zillers getan hat" (S. 12). Also eine den Gang des Unterrichts regelnde Vorschrift, nach v. S.s jetzigem Sprachgebrauch eine allgemeine fachliche Normalform, in der man Herbarts Begriffsreihe wiedererkennen „kann", findet v. S. um diese Zeit bei Stoy, ganz wie in den „Normalformen".

Zu Zillers spezieller Unterrichtsnorm konnte Stoy in der Encyklopädie noch nicht Stellung nehmen, weil diese noch nicht existierte. Aber auch die Namen der Herbartischen Stufen in dem „reinen" Herbartischen Sinne kommen darin nicht vor (man vergleiche die Schrift Gleichmanns und Jahrb. 24, S. 221). Die 2. Aufl. der Encyklopädie, erschienen 1878, war durch einen neuen Teil „Methodologie" erweitert; hier erst erscheinen die Namen der Herbartischen Stufen, aber auch nicht etwa an entscheidender Stelle, sondern erst spät (S. 369) unter der Überschrift: „Literatur des Religionsunterrichts", und sie werden andeutungsweise wiederum zur Anordnung des Lehrganges verwendet. Kurz, ich vermag nicht einzusehen, was der Hinweis auf Stoys Encyklopädie ausmachen soll.

Spätere Äusserungen Stoys über Zillers spezielle Unterrichtsnorm treffen mehr oder weniger zusammen mit den zwei Vorwürfen, die auch sonst in unklarer Mischung dagegen erhoben wurden:

erstens, es sei eine besondere Zillersche Verirrung, überhaupt nach einer derartigen speziellen Unterrichtsnorm zu streben;

zweitens, die Zillersche Norm sei eine durch Missdeutung entstandene Verengerung der Herbartischen Lehre.

Es leuchtet sofort ein, dass diese beiden Vorwürfe Neigung haben werden, zu einem zusammenzuschmelzen: weil Ziller u. a.

Herbarts Lehre als spezielle Unterrichtsnorm auffassten, hielten sie eine solche für ein Bedürfnis — oder auch umgekehrt. Nun kommt man zu der Frage:

2. Worauf hat v. S. früher hingewiesen?

Über den ersten Vorwurf ist er nicht erst in den „Normalformen“ hinaus, sondern derselbe war ihm, so weit ich es übersehen kann, überhaupt immer fremd. So sagt er zu der Behauptung Zillers, die Stufen müssten bei allen „Absätzen“ (der schärfere Begriff der „methodischen Einheit“ wurde erst später ausgebildet) des Unterrichts angewendet werden: „Ich brauche Ziller hier nicht ausdrücklich recht zu geben — das haben viele andere seitdem mit viel mehr Nachdruck getan, als ich hier tun könnte.“ (Handel und Wandel S. 13.) Es folgt ein sogleich anzuführender Passus von der Stampfmühle, in einer Anmerkung zu der Stelle aber heisst es weiter: „Ich erkenne hier ein nicht unbedeutendes Verdienst, das Ziller um die Ausbildung der Herbartschen Pädagogik sich erworben hat.“ Darauf folgt ein Satz über das kombinatorische Verfahren, welches Herbart angewendet wissen wollte, und über dieses hiess es gleich vorher (S. 11): „Offenbar hat Herbart das Lehrgeschäft als ein Produkt vieler nicht neben- oder hintereinander zu erledigender, sondern vielfach sich verwebender, durchkreuzender und gegenseitig bestimmender Tätigkeiten hinstellen wollen, so dass nach seinen Aufstellungen dem „pädagogischen Takt, dem höchsten Kleinod für die pädagogische Kunst“ ein weites Feld übrigbleibt. Auf diesem Standpunkt ist Stoy stehengeblieben.“ Gleich darauf spricht es v. S. auch in Bezug auf Stoy als seine Überzeugung aus, dass dessen genial entworfene Sätze „eine Ausarbeitung ins Einzelne und Kleine durchaus erfordern, wenn die Praxis des Unterrichts bleibenden Nutzen daraus ziehen soll“ (S. 12). Über diese Notwendigkeit, über die Gestalt der Lehre Herbarts, über Zillers Absicht und Verdienst herrschte auch schon lange vor 1885 Einigkeit.[1])

Dem stehen nun bei v. S. allerdings Einschränkungen gegenüber. Er sagt z. B. Handel und Wandel S. 13: „Ich bedauere nur, dass in der Zillerschen Schule fortab alle erdenklichen Materien in die Stampfmühle dieses formalen Mechanismus hinabgeworfen worden sind, so dass manchmal der Stoff, der also verarbeitet wird, kaum mehr zu erkennen ist und jedenfalls für wichtigere und grössere Fragen kein Interesse mehr zu finden oder zu erwecken war.“ Oder ebenda S. 52: „Ich halte es überhaupt für angezeigt, dass

---

[1]) Vgl. Vogt im 12. Jahrb. (1880) S. 130f.; Willmann, Abhandlung im 5 Jahrb. (1873) und Zillers Stellungnahme dazu im 7. Jahrb. (1875), wo der Schlusssatz (S. 279) auf eine schöne Äusserung Stoys über Herbarts Allg. Pädagogik zurückgreift.



der didaktische Mechanismus der Zillerschen Schule den pädagogischen Markt nicht so sehr in Beschlag nehme, dass die Grundgedanken Herbarts dadurch verdunkelt werden."

Man sieht, dass damit nur gewisse Einseitigkeiten der Ausführung verurteilt werden. Dass aber Zillers Ausarbeitung ins Einzelne an sich ein Fehler oder, um nun auf den zweiten Vorwurf zu kommen, eine irrige Auffassung der Herbartischen Lehre sei, hat v. S. meines Wissens in jener Zeit nicht behauptet, sondern sich vielmehr, wie das Angeführte zeigt, mit gewissen Einschränkungen gegen diese Anklagen gewendet.

Diese beiden Punkte habe ich bloss erörtert, weil sie in der angeführten Note stehen; an dem Werte der Zillerschen Unterrichtsnorm würde es nichts ändern, wann ein Vorwurf, den man für unbegründet hält, vorgebracht worden ist. Dagegen kommt es bei dem Folgenden gerade auf die Zeit an.

3. Die Abhandlungen von 1892.

Eine Änderung der Sachlage brachte die hier als bekannt vorausgesetzte Schrift von Gleichmann (Päd. Studien 1892, S. 230). Der Verf. war über den ersten Vorwurf, dass das Streben nach einer speziellen Unterrichtsnorm an sich verwerflich sei, auch hinaus, den zweiten aber vertrat er in der Form, Herbarts Begriffsreihe „Klarheit, Assoziation, System, Methode" enthalte Zillers spezielle Unterrichtsnorm bereits mit, beziehe sich aber über die einzelne Unterrichtseinheit hinaus auch auf grössere Zeiträume und ganze Entwicklungsperioden des Zöglings und wiederhole sich ferner auch im Kleinen auf einer Zillerschen Einzelstufe. So erschien Zillers Unterrichtsnorm in doppeltem Sinne als eine Verengerung. Auf das, was von Zillerscher Seite dagegen geschah, ist in meiner früheren Besprechung bereits hingewiesen, und ich stelle es hier nur noch einmal mit Äusserungen v. Sallwürks chronologisch zusammen.

1892 zeigten Just und Glöckner im 24. Jahrbuche, dass Herbarts Begriffsreihe überhaupt nicht eine spezielle, auf die einzelne Unterrichtseinheit anzuwendende Norm sei. Als Ergebnis längerer Überlegungen hebt Glöckner (S. 215) hervor, „dass die vier Stufen bei Herbart nicht das Schema gebildet haben können, wonach (ähnlich wie bei Ziller) die einzelnen Lehrabschnitte anzueignen wären . . . Wirklich findet sich weder in Herbarts Schriften, noch in den mir bekannt gewordenen Berichten, welche aus Herbarts Übungsschule erhalten sind, die geringste Andeutung, als hätten die Stufen zu einem solchen Schema gedient. Auch Willmann bezeichnet die Verwendung der Stufen zur Bestimmung des Lehrverfahrens als eine Änderung, welche Ziller an Herbarts Stufen vorgenommen hat".

Und dieselbe Meinung wie Willmann hatten auch andere, z. B. Ziller selbst, insbesondere hatte sie nach dem Obigen auch von Sallwürk bisher vertreten. Die Abhandlungen von 1892 brachten also an sich nichts Unerhörtes, sie sprachen nur die eigentlich selbstverständliche Ansicht dem Anlass gemäss mit besonderer Schärfe aus und gaben die deutlichste und zugleich auch die weiteste Auseinanderlegung der beiden Stufenreihen, die überhaupt existierte. Jeder Versuch, die beiden Reihen einander gleichzusetzen, d. h. in Wirklichkeit die Herbartische Reihe nach der Zillerschen zu verstehen (meine frühere Besprechung S. 416) war anscheinend unmöglich geworden.

Und gerade nunmehr erhob v. S., wie wenn diese scharfe Scheidung nicht vorhanden sei, mit wachsendem Eifer gegen Ziller und seine Schule den Vorwurf, dass man Herbarts Lehre missdeute, indem man sie der Zillerschen gleichstelle. Das ist also die „Unrichtigkeit der Zillerschen Auffassung", d. h. Auslegung, auf die v. S. nach seiner Versicherung lange vor 1892 hingewiesen hat. In einer Artikelreihe der „Deutschen Schule" von 1903: „Ziller als Interpret der Herbartischen Pädagogik" ging v. S. mit diesem Verfahren noch weit über die vorliegende Frage hinaus; am schwersten wiegt es m. E., dass auch der von ihm verfasste Artikel „Herbart" in K. A. Schmids Geschichte der Erziehung (4. Band, 2. Abteilung, 1898), wenn auch in massvoller Darstellung, dieselbe Anschauung vertritt.[1]) Soviel mir bekannt ist, haben die Redakteure und Rezensenten überall dazu geschwiegen und scheinen nichts gemerkt zu haben.

1902 liest man also in den „Didaktischen Normalformen" unter Hinweis auf Herbarts Umriss § 66 ff., „dass es eine vollständige Verkennung seiner Unterrichtsstufen ist, wenn man sie in jeder Lektion durchführen will, wie es Ziller tut". So S. 26; und ähnlich S. 19: „Herbart konnte nicht deutlicher gleich bei der Einführung seiner didaktischen Norm sagen, dass sie nicht auf die einzelne Lektion, wie Zillers Schule meint, sondern auf den gesamten Inhalt des Lehrfaches bezogen werden soll." Es ist klar, dass v. S., auch wenn man nicht daran Anstoss nehmen will, dass er seine frühere Ansicht über Ziller 20 Jahre nach dessen Tode so weit ins Gegenteil verändert hat, doch hinsichtlich der „Schule" Zillers historische Tatsachen ins Gegenteil verkehrt, so weit er nicht diejenigen, welchen sein Urteil gelten soll, mit Namen usw. bezeichnet.[2])

---

[1]) Vgl. Vogt über die Behandlung Herbarts durch Moller in K. A. Schmids Encyklopädie im 1. Jahrb. S. 217.

[2]) In einer neuen Note heisst es zu Herbarts Umriss § 114: „Freilich hat Herbart dabei zugleich eine Anweisung für das formale Verfahren im analytischen Unterricht gegeben, die diejenigen beachten müssten, die bei ihm „Formalstufen" finden wollen." Das wendet sich wohl gegen mich, weil ich zu zeigen versuchte, wie sich aus Herbarts

1903 weise ich in dieser Zeitschrift auf die Tatsachen hin, welche den Vorwurf in dieser Allgemeinheit unmöglich machen (S. 408—416).

1904 wiederholt v. S. in der 2. Auflage der „Normalformen" den Vorwurf ohne irgend eine persönliche oder zeitliche Einschränkung; meinen Hinweis erklärt er für befremdlich und merkwürdig, weil er „auf die Unrichtigkeit der Zillerschen Auffassung schon lange vor 1892 hingewiesen" habe. Worauf er in Wirklichkeit damals hingearbeitet hat, ist oben gezeigt. Aber auch Glöckner hatte auf etwas ganz anderes, nämlich auf eine Unrichtigkeit der Gleichmannschen Auffassung hingewiesen und Zillers Formalstufen die Ehre einer selbständigen Arbeit gelassen wie v. S. früher auch.

Nun erschien aber in demselben Jahre (1904) kurz vor der 2. Aufl. der Normalformen im 36. Jahrbuche der kurze Aufsatz Vogts „Zur Formalstufentheorie", welcher an erster Stelle wieder auf Glöckners Abhandlung hinweist. Jetzt lässt v. S. im Anschluss an Vogts Aufsatz 1904 die Broschüre „Das Ende der Zillerschen Schule" erscheinen. Darin findet sich folgende Stelle, die nach S. 16 die Antwort auf meinen Hinweis, dass v. S. „eine Reihe von Arbeiten übersehen habe, die im Jahrbuche des Vereins seit dem Jahre 1891 erschienen seien", enthalten soll: „Ist man verpflichtet, die Jahrbücher dieses Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu lesen, der alle Freiheit der wissenschaftlichen Forschung ausschliesst und seine Mitarbeiter auf das Programm der autoritativen Willkür und der Glaubenseinfalt verpflichtet?" Das bezieht sich auf die Umstände, unter denen v. S. 1885 aus dem Verein ausgetreten ist, wie er selbst sie in „Handel und Wandel" beschreibt; man muss aber auch Päd. Studien 1885, 4. Heft vergleichen. Herr v. S. fährt fort: „Ich brauchte also alle die schönen Abhandlungen des Jahrbuchs, die seit 1891 mit Zillers Formalstufen sich beschäftigt haben, nicht zu lesen; dagegen hätten die Verfasser derselben in meinen Schriften finden können, dass ich lange vor ihnen Anstoss an jener Zillerschen

---

allgemeinen Begriffen die spezielleren Zillers entwickelt haben; aber ich will bei Herbart nicht Zillers Formalstufen finden, sondern nur den wesentlichsten historischen Anlass zu denselben. Übrigens beachte man folgendes: In den Normalformen (S. 38, jetzt S. 39) sagt v. S., um dieser Gleichsetzung entgegenzuwirken: „Man sollte Herbarts Stufen lieber nicht Formalstufen heissen, eine Bezeichnung, die Herbart auch nie gebraucht hat." Darauf hat auch Glöckner hingewiesen (Jahrb. 24, S. 184); Herbart spricht von „formalen Grundbegriffen" (Allg. Päd., 2. Buch, 4. Kap., II) oder von „formalen Begriffen" (eb. 3. Kap.). In seiner Ausgabe von Herbarts Pädagogischen Schriften (1. Band, 7. Aufl., 1903) sagt aber v. S. selbst in einer Anmerkung zum 5. Kap. des 2. Buches, Abschnitt II: „Innerhalb jedes der sechs Interessen findet sich die Durchführung durch die vier formalen Stufen", dabei ein Hinweis auf Abschnitt II des 1. Kapitels, wo die Begriffe Klarheit, Assoziation, System, Methode dargelegt werden. Dasselbe wiederholt sich bei § 66 von Herbarts Umriss. Hiernach kann der Gebrauch der Bezeichnung doch so sehr fehlerhaft nicht sein.

Theorie genommen [1]) und dass es mir nicht wie ihnen daran gelegen war, an den einzelnen Sätzen dieser doch mit grosser Sorgfalt ausgeführten Theorie Kritik zu üben, sondern nachzuweisen, dass sie auf einem falschen Grunde aufgebaut sei. Ziller kennt, indem er Herbart ängstlich folgt, keine anderen Hilfswissenschaften als Ethik und Psychologie; darum können seine psychologisch gedachten Formalstufen zu begrifflicher und wissenschaftlicher Erkenntnis niemals führen . . . Ich durfte diese Artikel nicht in meine Erörterung hereinziehen, gerade weil sie nach Vogts Worten (im 36. Jahrb. S. 252) „positive Arbeit sind, welche die eigene Kraft verstärkt und das Bewusstsein nährt, dass man sich auf gute Gründe stütze". Denn das eben leugne ich. Lediglich mit Psychologie ist eine didaktische Normalform nicht auszuführen."

Hierbei muss ich etwas verweilen. Zuerst ist festzuhalten, dass v. S. hier beide, Herbart und Ziller, in den einen Topf der Unlogik zusammenbringt und miteinander verwirft. „Herbarts und Zillers Didaktik bewegen sich diesseits des logischen Gebietes." (Das Ende S. 38.) In v. S.s früheren Schriften „kann" man aber nach dem Vorigen die jetzige Betonung der Logik und den daraus hervorgehenden Kampf gegen das Fundament der Zillerschen Theorien nicht finden. In „Handel und Wandel" erinnert an die jetzige Ansicht von der Logik nur, dass v. S. Ziller gegenüber „fachwissenschaftliche Erwägungen" mehr betont (S. 25, gedruckt steht „sachwissenschaftliche"), insbesondere die Philologie (S. 17). Dass er aber trotzdem damals nicht gegen das Fundament ankämpfen wollte, beweisen schon allein die Worte im Vorwort von „Handel und Wandel": „Dass ich die Pädagogik Herbarts nicht etwa für besser halte als die bisherigen Erziehungssysteme, sondern dass ich sie für die einzige Pädagogik ansehe, welche dem durch sie angeregten Bedürfnis wissenschaftlicher Sicherheit zu genügen imstande ist, brauche ich nicht zu versichern." Folgerichtig, aber ganz gegen seine jetzige Meinung sagt v. S. daher auch damals: „Jetzt ist die Arbeit, die geschehen muss, die, dass Einzelheiten gebessert, in besseres Licht gesetzt, vielleicht auch beseitigt und daneben bewiesen werde, warum der Plan gerade so und nicht anders entworfen werden musste, wenn er dem Bedürfnisse, welches ihn veranlasst, entsprechen wollte" (S. 41). Sorge trägt v. S. zu jener Zeit nur um die „Unbefangenheit des Blickes und den redlichen Willen, selbst Änderungen zuzugestehen, wenn sie notwendig sind, um den eigentlichen Zweck der Arbeit zu treffen" (S. 41).

Ferner vermengt Herr v. S. meine Ausführungen mit denen Vogts. Er behauptet nämlich, was Vogt (im 36. Jahrbuch S. 252

---

[1]) Ich wiederhole: die Glöcknersche Abhandlung hätte nicht daran, sondern an Gleichmanns historischer Auffassung Anstoss genommen.

und vorher) gegen ihn auseinandergesetzt hat, „geht auf Fr. Franke zurück“. (Das Ende S. 16.) Nun hat zwar Vogt meine Arbeit angeführt als „eingehende Besprechung“ der „Normalformen“, aber nichts daraus reproduziert, denn seine eigenen Ausführungen „Zur Formalstufentheorie“ haben, wie der Leser des Jahrbuches sofort sieht, nicht das zum Inhalt, worauf es mir angekommen war. Vogt gibt einen geschichtlichen Überblick über das, was seit 1891 zur Weiterbildung der Zillerschen Theorie getan worden sei, und sucht dieser positiven Arbeit gegenüber Ziegler, v. Sallwürk u. a. die weiteren Wege freizuhalten. Daher hatte er, wie v. S. selbst sagt, eine „Reihe von Arbeiten“ aus dem Jahrbuch angeführt und ihre Tendenz charakterisiert. Bloss hierauf bezieht sich auch die Antwort v. S.s, welche kurz besagt, er verwerfe die Zillersche Theorie schon ihrem Grunde nach und brauche sich deshalb um die Arbeit an „einzelnen Sätzen“ derselben nicht zu kümmern. Das Erste ist sein gutes Recht, wenn er Gründe zu haben glaubt; andere verwerfen die Grundlage seiner Theorie und erwarten für sich dieselbe Anerkennung. Über das Zweite muss man, glaube ich, anders denken, und v. S. hat sich selbst bitter darüber beklagt, dass man seinen „Normalformen“, auch den Einzelheiten, welche über das neue Fundament hätten aufklären können, nicht die erwartete Aufmerksamkeit geschenkt habe. (Das Ende S. 12.) Ferner hat er seine eigene Normalform nicht mit lauter originellen Einzelheiten ausgestattet, d. h. auch, nicht alle Einzelheiten an Zillers Schema verworfen; und da er ausserdem in den „Normalformen“ und sonst öfter auch als blosser Historiker über die Zillersche Schule geschrieben hat, so durfte er nicht nur, sondern er musste — ich will gar nicht sagen, die „schönen Abhandlungen“ anführen, sondern — seine Ansichten und Behauptungen nach den dadurch geschaffenen Tatsachen richten. Dazu brauchte er aber, wie oben gezeigt ist, 1892 nicht umzulernen!

Von mir ist die Weiterbildung der Zillerschen Lehre nur erwähnt worden mit dem Bemerken, dass mir anderes nötiger scheine (S. 416); jene Ausführungen Vogts gehen also nicht auf mich zurück! Dagegen habe ich das Verhältnis zwischen Herbarts und Zillers Stufen eingehend erörtert, weil v. S.s Buch den Vorwurf der Missdeutung und Gleichsetzung immer wieder vorbrachte. Ich verwies daher auch nicht auf eine „Reihe von Arbeiten“, sondern nur auf die zwei im Jahre 1892 erschienenen Arbeiten von Just und von Glöckner, denn seitdem ist meines Wissens dieser Unterschied nicht wieder behandelt worden. Darauf hat v. S. nicht geantwortet und die befremdliche Ignorierung nicht sachlich erklärt und gerechtfertigt. Er hätte um so mehr darauf eingehen müssen, als er die Jahre daher die „Zillersche Schule“, die doch als solche immer in Bewegung sein musste, als Kritiker und als Historiker fortgesetzt mit Vorwürfen überhäufte.

Auffällig auch ist es, dass v. S. 1904 über die Jahrbücher sagen konnte: „Ich hatte mich über die Harmlosigkeit früherer Jahrgänge gewundert; die Wissenschaftlichen waren etwas schal geworden, und die grundsätzlichen Fragen, mit denen sie sich sonst beschäftigt hatten, schienen in den Hintergrund gerückt zu sein: die brennenden Zeitfragen der deutschen Schule und der deutschen Lehrerwelt waren für sie ja nie ein Gegenstand besonderen Interesses.“ (Das Ende S. 15.)[1])

Ich mag über die Genesis dieser falschen Beurteilung nicht weiter reden. Tatsache ist leider, dass dadurch viele irregeleitet werden, die an die Stelle eigner Prüfung und Forschung v. S.s Autorität setzen.

4. Das Festhalten an Zillers Formalstufen.

Es erübrigt noch, auf den Satz in der gegen mich gerichteten Bemerkung v. S.s (oben S. 322) einzugehen: „Die Hauptsache aber ist, dass die Zillersche Schule und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik an Zillers Formalstufen festhalten.“ Das tun sie allerdings, aber was soll daraus folgen? In der Broschüre „Das Ende“ (S. 20 ff.) bezweifelt v. S. selbst die Tatsache und folgert „die Auflösung der Zillerschen Schule“ auch aus dem Umstande, dass nach seiner Meinung Vogt nicht mehr Zillers formale Stufen festhalte, weil er 1905 im 36. Jahrbuch erklärt habe, sie seien nicht ein fixes, sondern ein variables Schema. Freilich könne er das im Verein nicht ohne Einschränkung und frei bekennen, weil die Stufen, wie v. S. gleich selber anführt (und wofür er noch viel mehr Beweismaterial beibringen konnte), tatsächlich noch als Norm betrachtet werden.

---

[1]) Ich nenne aber einige Gegenstände aus dieser Zeit: Die Windthorstschen Schulanträge und das Preussische Schulgesetz 1892 und 1893; die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend 1894; die Kunsterziehung 1901—03, auch 1906; die Gliederung der Grossstädte 1894; die Lehrplanfrage 1895, 1896 und 1901; das alte Testament im christlichen Religionsunterricht 1896 und öfter; die pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt 1897 und 1898; die psychische Entwickelung des Kindes 1898; Kinderforschung 1904 und 1905; voluntaristische und intellektualistische Psychologie 1899 und 1906; Sozialpädagogik 1890 und 1899; soziale Fragen im Unterrichte 1898 und 1900; die Angriffe der physiologischen Psychologie (Ziehen) auf die Herbartische 1901; Lays Reformbestrebungen 1900, 1905 und 1906; die neuen preussischen Lehrpläne für die Präparandenanstalten und Lehrerseminare 1902 (diese haben in der Pfingstversammlung in Berlin den einzigen Gegenstand der Verhandlungen gebildet); die neuen preussischen Lehrpläne für die höheren Schulen 1903; das Ganze der Lehrplanfragen 1895 und 1896; die Konzentration 1904 und 1905; die Kulturstufen der Geometrie 1898 und 1904, und daran anschliessend das Werden der Zahlen auf Grund von Psychologie und Geschichte 1903 und 1905. Sind darnach nicht die alten Grundfragen fort und fort Gegenstände der Arbeit gewesen, und haben nicht die brennenden Zeitfragen immer Erwägung gefunden?



Das letztere ist auch, wie gesagt, Tatsache, aber die andere Meinung v. S.s hat auch schon eine gewisse Verbreitung erlangt. So sagt Scherer im Päd. Jahresbericht von 1904, S. 27, nachdem er v. S.s Ausführnngen reproduziert hat, es sei bei Vogt u. a. doch die Erkenntnis gekommen, dass sich die früher eingenommene Position nicht halten lasse; ferner sagt Rissmann in der „Deutschen Schule" 1905, S. 519 im Anschluss an einige über die gegenwärtige Frage hinausreichende Mitteilungen über die Versammlung in Weimar, der selige Prof. Ziller würde sich im Grabe umdrehen, wenn er sähe, wie seine Getreuesten seine Forderungen fallen liessen usw. Mich, d. h. meine frühere Arbeit geht das insofern an, als ich das bei meiner Verteidigung dieser Theorie nicht hätte verschweigen dürfen. Ich muss also doch darauf hinweisen, dass man von Vogts Behauptung etwas spät und nicht in sachgemässer Weise Kenntnis genommen hat.

1897 hatte Prof. Schrader ein Gutachten über die Pädagogik an Universitäten veröffentlicht und darin auch gesagt, durch Übungen der Studierenden nach den formalen Stufen werde der Unterricht zum Handwerk und zur Abrichtung, und wegen der Gleichförmigkeit der Stufen werde Mechanismus erzeugt. Daraufhin schrieb Vogt einen abwehrenden Aufsatz im 30. Jahrbuch (1898), worin sich eine „Degression" (S. 274—279) mit dem Vorwurfe des Mechanisierens beschäftigte, und wo es ziemlich am Schlusse hiess: „Als Mittel unterliegen die Formalstufen ohnehin dem Grundsatz, dem alle Mittel unterworfen sind; je weniger für die Erreichung eines Zweckes notwendig sind, desto besser. Wird also das Interesse mit Hilfe von zwei Formalstufen geweckt, dann können die übrigen zwei übergangen werden, wie ja in der Tat bei Stoffen lehrhaften und systematischen Inhalts in den oberen Klassen der Schulen Synthese und Assoziation übergangen und noch andere Änderungen, wie sie Ziller in seiner Allgemeinen Pädagogik anführt, getroffen werden können, so dass die Formalstufen eher als ein variables, denn als ein fixes Schema sich darstellen."

Das heisst also kurz: Erstens spricht Vogt nur von Variationen des Schemas, die Ziller in seiner Allgemeinen Pädagogik anführt (so auch im Jahrbuch 36, S. 252); wenn die Herren dort und auch im Seminarbuche nachsehen, werden sie finden, dass es stimmt.[1])

Zweitens spricht Vogt gegen den Vorwurf der Mechanisierung und gegen die irrige Ansicht, dass die Zillerschen Stufen Prinzipien seien.

[1]) Eine andere sehr wichtige, aber nicht mit dem Lehrstoffe, sondern mit dem Lebensalter des Zöglings zusammenhängende Modifikation, die Ziller auch anführt, wird unter II, 4 erwähnt werden müssen.



Drittens spricht Vogt Zillers Stufen nicht die Verbindlichkeit ab, wie v. S. behauptet; sie sind und bleiben verbindlich, weil sie „den Gang des Apperzeptionsprozesses" darstellen. Es gibt also keinen „Frontwechsel" zu bemerken (Das Ende S. 27); was Herrn v. S. zur entgegengesetzten Annahme treibt (Das Ende S. 22 ff.), erledigt sich durch den ersten und zweiten Punkt. Ist also der psychologische Prozess das Massgebende und können bei einem bestimmten Stoffe gewisse Akte desselben als geschehen „bereits vorausgesetzt werden", so verliert das Schema nichts von seiner ganzen Verbindlichkeit; der Unterricht hat dann den schon angefangenen Prozess in angemessener Weise fortzusetzen. Betrachtet man dagegen die Stufen des Unterrichtsschemas als „Prinzipien" und wollte sie auch in solchen Fällen auf irgend eine Weise durchführen, so würde das allerdings die von Schrader gefürchtete Mechanisierung, ein Tun ohne richtigen Verstand sein, die ungebührlich erhöhten Stufen müssten also gerade dadurch in den Augen Urteilsfähiger ihre Verbindlichkeit einbüssen, und jeder vernünftige Kampf gegen dieselben würde sich auf diesen Umstand stützen müssen. Die Freiheit, dies zu tun, wird sich auch der Verein und jedes Mitglied für sich wahren.[1])

Viertens ist dies alles zuerst ohne jede Bezugnahme auf Herrn v. S. schon fast vor einem Jahrzehnt vorgebracht und, wie die Schriften des Vereins zeigen, immer wiederholt worden, ohne im geringsten beachtet zu werden, also ohne so gewaltige Wirkungen hervorzubringen, wie es jetzt plötzlich haben soll; diese Wirkungen können darum nicht allein in den Gedanken selbst begründet sein!

Das geht nun meine historische Frage nicht mehr an, denn die Broschüre, welche diese weitgehenden Folgerungen enthält, knüpft sich hauptsächlich an Vogts Befürchtung, dass v. S.s Normalform ein Schema im üblen Sinne des Wortes werden könne, und ich habe die Sache von dieser Seite nicht angesehen. Die Behauptung, man gebe Zillers Unterrichtsnorm stillschweigend auf, war leicht zu erledigen; meine eigentliche Absicht war, zum zweiten Male darauf hinzuweisen: die Zillersche spezielle Unterrichtsnorm ist nicht eine blosse Missdeutung der Herbartischen Lehre, und die „Schule" setzt die beiden nicht einander gleich.

---

[1]) Vogt im 38. Jahrbuche S. 289: „Messmer spricht immer von „Ziller und seiner Schule", als ob die Anschauungen beider identisch wären. Das ist bei selbständig denkenden Männern gar nicht möglich." Wer also Variationen der Anschauungen aufzeigen und tadeln will, der tue es, aber sachgemäss! Bezüglich der weiteren und tieferen Fragen, in denen man auch zu rasch ein Aufgeben der bisherigen Position gesehen zu haben meint, verweise ich nur auf die Erläuterungen zum 37. Jahrbuche. In den Erläuterungen zum 12. Jahrbuche, 1880, S. 6 sagt Thrändorf gegen v. S.s erste zeitgeschichtliche Broschüre: „Herbart und seine Jünger": „So ist das Vorhandensein individueller Meinungen auf dem Boden derselben Grundprinzipien nur vorteilhaft."

II.

Didaktik und Logik.[1])

Was nunmehr zu erörtern ist, kommt zuletzt auf die Frage hinaus, was Fachwissenschaft und Logik im Unterrichtsbetrieb gelten sollen; der Anlass aber ist die methodische Behauptung meiner früheren Besprechung (S. 405 f.), v. S. wolle das „Ergebnis" einer Lektion dem Schüler „mitteilen". Den damit gegebenen Gegensatz zu Ziller hatte eine literarische Notiz über meine frühere Arbeit (Zeitschr. für Philos. u. Päd. 11. Jahrg. S. 232) in die Worte gefasst: bei Ziller „Herausarbeiten", bei v. S. „Geben". Zu der Berichtigung, welche v. S. dazu eingesandt hatte, habe ich sogleich erklärt, dass der angefochtene Satz in meiner Arbeit wirklich stehe, und jetzt muss ich hinzusetzen, dass er meiner Meinung nach auch in den „Normalformen" selbst stand und noch steht.[2]) Aber v. S. verwirft meine Auffassung in einer längeren neuen Note (S. 108 f.), die ich ganz hersetzen muss. Sie bezieht sich auf den von mir schon früher angeführten Satz, der Lehrer werde das, was die Schüler sachlich schon erkannt haben, in die Form der wissenschaftlichen Sprache kleiden, und lautet:

„Es handelt sich hier um die wissenschaftliche Form, die den auf der vorangegangenen Stufe gewonnenen Erkenntnissen zu geben ist. Wir haben auf S. 100 bemerkt, dass III A ein wesentlich formaler Akt sei; wir haben ferner ausgeführt, dass auf der Stufe II B alle Wesensbeziehungen zwischen den dort zu behandelnden Erscheinungen herauszuarbeiten sind als sachliche Grundlage für den formalen Prozess, der auf III A erfolgen soll; wir haben auf S. 107 noch einmal betont, dass jetzt (auf III A) die Form des Erkannten zu finden sei, und wir verlangen auf S. 109, dass nach Formulierung der festgestellten Erkenntnis auch bezüglich der Form nach Erörterungen mit den Schülern vorzunehmen seien. Materiell soll demnach das Ergebnis auf II B so weit feststehen, dass nur für die Formulierung, wie die spätere unterrichtliche Arbeit sie erfordert, zu sorgen ist. Um dies letztere braucht Ziller, der auf die Strenge des Begriffs und auf die Systematisierungen der Fachwissenschaft verzichtet, sich nicht zu kümmern." Hier folgt ein später noch sehr zu beachtender Satz aus Zillers Allg. Päd. über die psychischen Begriffe der Schulwissenschaften, und dann heisst es weiter: „Es ist deshalb schwer zu begreifen, wie dem

---

[1]) Vgl. Natorp, Über O. Messmers Theorie der Unterrichtsmethoden. Deutsche Schule 1906, 8. Heft, S. 465 ff. D. R.

[2]) „Dieser ganze Vorgang vollzieht sich wesentlich auf der Seite des Lehrers, und ihr Ergebnis muss dem Schüler in vollständig durchgearbeiteter und gereinigter Form mitgeteilt werden." 2. Aufl., S. 109.

Verf. des vorliegenden Buches im 3. Heft des 11. Jahrgangs (1904) der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik vorgehalten werden konnte, dass Ziller das „begriffliche Ergebnis" der Lektion mit dem Schüler „herausarbeite", während er es einfach mitteile. Das Gegenteil ist der Fall. Indessen möge zum Obigen noch bemerkt werden, dass der elementarste Unterricht schon Formulierungen verlangt, die nicht herausgearbeitet und herausgefragt werden können, sondern einfach, nachdem die Sache als solche erfasst ist, mitgeteilt werden müssen. Was wagerecht und senkrecht, was Nord und Süd ist, lässt sich mit aller Deutlichkeit vor die Augen des Schülers stellen; aber die Bezeichnungen dafür lassen sich nicht „herausarbeiten". Der Verf. des gegenwärtigen Buches will sich nicht den Anschein geben, als erziehe er, wo er wie die andern tatsächlich nur unterrichtet; ebensowenig will er durch katechetische Kunst aus dem Schüler erfragen, was für ihn und zuweilen für die Wissenschaft selbst nur zufällig ist: er hat von Pestalozzi gelernt, in keinem Neste Eier zu suchen, in die kein Vogel solche gelegt hat. Aber Wissenschaft möchte er dem Schüler vermitteln, wirkliche Wissenschaft, nicht jene schlecht definierten Schwächlichkeiten des psychischen Begriffes und der Schulwissenschaften, die gerade nur soviel taugen wie das bekannte Messer, dem nichts fehlt als die Klinge."

Das nötigt mich zu einer längeren Erörterung, die wieder in Einzelpunkte gegliedert werden muss.

1. Hat v. S. über Zillers Herausarbeiten richtig berichtet?

Das Wort vom „Anschein geben" erweckt den Anschein, als würde in dem „Herausfragen" ein Teil der erziehenden Kraft des Unterrichts gesucht. Dieser Wendung steht ganz nahe der Passus von der katechetischen Kunst. Aber Ziller ist nicht nur nebst seiner Schule als strikter Gegner der katechetischen Methode bekannt, sondern er hat auch über den methodischen Fall, der hier vorliegt, die unzweideutigsten Anweisungen gegeben. „Der Zögling darf durch den Unterricht nicht in einen unwahren Zustand versetzt werden. Dahin gehört, dass keine Frage an ihn gerichtet werden darf, zu deren Beantwortung ihm das erforderliche Vorstellungsmaterial zuverlässig fehlt (nach Art der Katechese!)."[1]) Was v. S. über wagerecht und senkrecht, über Nord und Süd als seine Ansicht vorbringt, ist an sich gewiss richtig; aber bedeutet Zillers Herausarbeiten, dass die Bezeichnungen herausgefragt werden sollen? „Es darf ein Name gar nicht eher gegeben werden, als bis der Inhalt des dadurch Bezeichneten in einem gewissen Umfange

[1]) Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik, S. 247.



durch Besprechen, Vergleichen usw. zur Klarheit erhoben ist, mag auch an eine deutliche Beschreibung, vollends an spekulative Durchbildung noch nicht gedacht werden."[1]) So soll auch insbesondere „das bezeichnende Wort für die besondere Art des Schönen und Guten" erst gegeben werden, wenn dem Schüler „das Verhältnis selbst seinem Inhalte nach dargelegt" ist. „Eingemischt und zwar wie beiläufig eingemischt muss aber das Wort werden, damit es durch Nachahmung in den Sprachgebrauch des Zöglings übergehe, und erst wenn das geschehen ist, kann auch eine Definition gefordert werden."[2])

Über das Geben der notwendigen Ausdrücke kann also gar kein Streit sein; auch Ziller fordert dasselbe ausdrücklich und bestimmt den richtigen Zeitpunkt ähnlich wie v. S. in der obigen Note.

Durch die Bemerkung über wagerecht und senkrecht usw. scheint jedoch v. S. seiner Ergebnisstufe überhaupt bloss eine neue Ausdrucksweise als Aufgabe vorschreiben zu wollen; meine früheren Ausführungen haben dagegen ein verwerfliches Mitteilen „begrifflicher Ergebnisse" im Sinne gehabt. Daher die weitere Frage:

2. Bringt v. S.s Ergebnisstufe nur eine neue Ausdrucksweise oder auch eine neue Erkenntnisweise?

Es ist nötig, hierbei ausser der obigen Note noch folgende Bestimmungen zu beachten. Die Arbeit des Lehrers „in dem gegenwärtigen Lehrakt muss darin bestehen, dass er aus dem verarbeiteten Stoffe ein Stück Wissenschaft macht". Diesen Zielsatz habe ich schon früher angegeben; zunächst wird nun die Aufgabe selbst in folgender Weise erläutert: „Die Wissenschaft hat ihre Terminologie, ihre eigene Art, die Dinge zu betrachten und darzustellen, in langer Arbeit ausgebildet, und diese Form der Gestaltung ihres Stoffes ist von grosser Wichtigkeit. Ein so oder so ausgeprägter Terminus kann an irgend einer Stelle des wissenschaftlichen Systems plötzlich Schwierigkeiten bereiten; ein Gesichtspunkt, der im Anfange ganz einleuchtend war, kann in einem anderen Teile des Faches zu ganz irrtümlichen Auffassungen führen. Erfahrungen dieser Art bestimmen nun die Wahl der Kunstausdrücke, die ganze Haltung der wissenschaftlichen Texte. Derartige Erfahrungen und Rücksichten sind dem Schüler natürlich ganz fremd; aber sie sollen ihm doch zu gute kommen." Wie ist das zu machen? „Der Lehrer wird also, was die Schüler sachlich schon erkannt haben, in die Form der wissenschaftlichen Sprache kleiden, und diese Arbeit

[1]) Ziller, Allg. Päd., 2. Aufl., S. 321.
[2]) Ebenda S. 180; vgl. auch S. 186, 231, 350, 386 und Materialien zur speziellen Pädagogik, S. 259.

kann er nicht mit dem Schüler teilen; dagegen wird er sich dazu der Hilfe eines guten Buches bedienen, das die Bedürfnisse des Schülers in Rücksicht gezogen hat. Denn die Sprache der Wissenschaft kann auch dem Schüler unfassbar sein. Sie stützt sich vielleicht auf Sätze und Darstellungen anderer Disziplinen, die dem Anfänger noch nicht bekannt geworden sind, und so wird der Lehrer besorgt sein müssen, eine Darstellung seines Stoffes zu finden, welche wissenschaftlich und doch dem Standpunkte der Schüler angemessen ist. Das ist eine sehr schwere Aufgabe, für die er die Hilfe der Berufsgenossen schon in Anspruch nehmen darf. Diese Hilfe bietet ihm das Schulbuch an." Alle bisherigen Erörterungen stellt der Lehrer bei sich für die Schüler an; die Note hielt mir aber vor, dass er nach v. S.s Methodik auch mit den Schülern bezüglich der Form noch Erörterungen vornehmen solle. Es heisst nämlich zu der Hilfe des Schulbuches gleich weiter: „Findet er sich veranlasst, an dem Text desselben doch noch etwas zu ändern, so muss er die Schüler darüber verständigen." Das sind die Erörterungen mit den Schülern! Und darum heisst es auch gleich ganz treffend weiter: „Dieser ganze Vorgang vollzieht sich aber wesentlich auf der Seite des Lehrers, und ihr Ergebnis (ad vocem „ihr": statt des Substantivums „Vorgang" schwebte wohl dem Verf. das vorher gebrauchte „Arbeit" vor) muss dem Schüler in vollständig durchgearbeiteter und gereinigter Form mitgeteilt werden." Den Schluss bildet ein Satz gegen Zillers Gebrauch, gegen den die ganze Ausführung gerichtet ist: „Schülerhefte und Lehrerdiktate bieten dafür nicht die nötige Sicherheit." Das bezieht sich besonders darauf, dass die „gereinigte Form" vom Schüler auch möglichst rein behalten werden soll; „denn der Akt, an dem wir angekommen sind, hat die Bestimmung, dem erkannten Stoffe diejenige Form zu geben, in der er Eigentum des Schülers werden soll" (S. 147).

Hiernach soll auf v. S.s Ergebnisstufe (III A) bloss dadurch, dass der Lehrer eine neue, wohlerwogene Ausdrucksweise gibt, „ein Stück Wissenschaft gemacht" und damit eine grössere Aufgabe erstrebt und gelöst werden, als Ziller sich vorsetze; dagegen ist die Arbeit, wie sie v. S. beschreibt, kürzer und einseitig, denn sie vollzieht sich „wesentlich auf Seite des Lehrers". Das drohende Missverhältnis zwischen Aufgabe und Arbeit soll ausgeglichen werden durch die Hilfe des Lehrbuches, während man mit Hilfe der Schülerhefte und Lehrerdiktate an dieses Ziel nicht kommen könne.

Nun ist es klar, dass in der Terminologie und in den Texten der Fachwissenschaft selbst wirklich so, wie v. S. es beschreibt, eins durchs andere bestimmt wird. Und das ist dort auch möglich, denn für denjenigen, der eine solche Formung unternimmt, muss wirklich alles Einzelne „materiell feststehen", so dass er an einer bestimmten Stelle auf entfernt liegende Punkte des Ganzen Rücksicht nehmen und davon Weisungen entnehmen kann. Aber der Schüler!

Herr v. S. will sein Ergebnis in die Form der wissenschaftlichen Sprache kleiden unter der ausgesprochenen Voraussetzung, dass der Schüler es nicht tun könne, und er fordert, dass diese der Wissenschaft selbst gemässe Form auch „dem Standpunkte der Schüler angemessen" sei. Mir scheint es, als wäre die Doppelforderung nicht zu erfüllen, wenn die Voraussetzung zutrifft. Diese wird aber zutreffen. Ein Schüler kann wohl bei gehöriger Unterstützung (Zillers Herausarbeiten!) denken an die von dem jetzt verarbeiteten Stoffe entfernten Stellen, welche auf den für den jetzigen Stoff zu wählenden Ausdruck einwirken; aber auf „Sätze und Darlegungen anderer Disziplinen, die ihm noch nicht bekannt geworden sind", kann er nicht Rücksicht nehmen, und dass der Lehrer darauf Rücksicht nimmt, kann er nicht verstehen, eben weil ihm die Sache noch nicht bekannt geworden ist. Wäre sie ihm dagegen bekannt geworden, so träte wieder der vorige Fall ein, dass nur etwas Entferntes, aber Bekanntes herbeigezogen würde, und die Herbeiziehung selbst könnte hier doch nur den Zweck haben, dass dieser entfernte Stoff zusammen mit dem jetzt neu Erworbenen in dem Geiste des Schülers eine höhere Erkenntnis hervorbrächte, die weder die alte Kenntnis für sich allein, noch die jetzt erworbene für sich allein zu erzeugen imstande gewesen wäre. Im System der Fachwissenschaft selbst ist natürlich, wie es die Sache erfordert, jedes Niedere zu dem Höheren und Höchsten in Beziehung gesetzt; folglich ist aber nicht nur die alte Einzelkenntnis wie die neuerworbene Einzelkenntnis mit der höheren Erkenntnis, die jetzt eben im Geiste des Schülers erst entsteht, sachgemäss verbunden, sondern alle auch mit noch höheren Erkenntnissen, an die beim Schüler jetzt noch nicht zu denken ist, d. h. Terminologie und Text der Wissenschaft sind auch durch diese noch unerreichbaren Erkenntnisse mitbestimmt.

Daraus scheint mir zu folgen, die der Wissenschaft gemässe Form sei dem Standpunkte des Schülers nicht angemessen, sondern eile den Gedanken des Schülers voran. Das gegebene Ergebnis ist also nicht eine blosse neue Ausdrucksweise, sondern es setzt eine neue Art des Erkennens, die die Schüler noch nicht haben können, plötzlich voraus. Wirklich dem Standpunkte des Schülers gemäss kann nur diejenige Formulierung bleiben, welche nur soviel als möglich auch der Wissenschaft gemäss sein will; nur innerhalb dieser Grenzen soll dann auch die volle logische Strenge geübt werden.

Diese Bemerkungen richten sich ausschliesslich gegen jeden Versuch, mit einer wissenschaftlicheren Ausdrucksform auch eine höhere Erkenntnisform geben zu wollen. Dagegen ist die Darbietung einer blossen besseren Form in der Zillerschen Methodik nicht verpönt. Z. B. gibt Thrändorf in Präparationen über Paulus, nachdem die Schüler in ihrer Weise den Stoff zusammengefasst

haben, in seiner Sprache eine zu Herzen gehende abschliessende Darstellung, wobei auch der von Herrn v. S. hochgestellte Respekt des Schülers vor der Wissenschaft nicht unerwähnt bleibt (14. Jahrb. S. 28f.); ferner will Just (Die Logik als Schulwissenschaft, Jahrb. 15, S. 237ff.) die gefundenen (!) Denkgesetze nun auch seinerseits in die Sprache der Logik „kleiden", indem er entweder selbst eine Skizze des bereits erarbeiteten Systems „gibt" (so im Jahrbuch geschehen) oder ein Lehrbuch vergleichen lässt, und auch hierbei ist die Achtung vor den Leistungen der Wissenschaft, mit welcher der Schüler erfüllt werden soll, nicht vergessen. Daher hängt mit dieser Frage die nächste eng zusammen:

3. Hat v. S. über Zillers Stellung zu den fachwissenschaftlichen Lehrbüchern richtig berichtet?

Hierüber bringt auch die neue Auflage die alte Behauptung wieder vor, Ziller wolle „die Lehrbücher aus der Erziehungsschule ganz verbannen" (S. 37), und führt dafür den Satz Zillers an: „Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen" (dessen Allg. Päd. S. 322). Tatsächlich kann aber von einer Verbannung keine Rede sein. Das System der Schulwissenschaft, sagt Ziller, „kann natürlich nicht bei der mündlichen Darstellung der Begriffe und ihres Zusammenhangs stehen bleiben. So würde es viel zu wenig auf die dem Schüler notwendige Wiederholung berechnet sein. Er muss vielmehr jeden Teil des Systems, der in einer methodischen Einheit gewonnen ist, mindestens mit einem fachwissenschaftlichen Lehrbuche vergleichen, wenn es ihm nur irgend zu Gebote steht. So muss es wenigstens von dem Zeitpunkte an geschehen, wo die schriftliche Fixierung alles systematischen Stoffs von seiten des Schülers schwerfällig werden würde . . . Wo aber das Lehrbuch nicht zu Gebote steht, oder soweit es nicht ausreicht, müssen die Stichworte vom Schüler selbst in aller Kürze in der Form eines Diktats geschrieben und in der Form von Sätzen gelesen werden." Allg. Päd. S. 318 und dazu S. 130: „Es war sogar ein kulturhistorischer Fortschritt für die Schule, als Bücher eingeführt wurden anstatt entbehrlicher Diktate."

Ziller verschmäht die Hilfe des Lehrbuches nicht, sondern benutzt es, wenn es dem Schüler „nur irgend zu Gebote steht". Nicht verbannen, sondern etwas anders als der gewöhnliche Lehrbuch-Unterricht plazieren will er den Gebrauch desselben, zwischen den unteren und oberen Lehrstufen wird ein, wie mir scheint, ganz notwendiger und wichtiger Unterschied gemacht, und die Vergleichung mit einem Lehrbuche, „das auf den Unterricht

nicht genau berechnet ist", wird nur als ein vorläufignr Notbehelf für den Schüler betrachtet (eb. S. 319).[1])

Was bewog Ziller, in dieser Weise gegen den herrschenden Gebrauch anzukämpfen? Nach v. S. scheint es fast, als habe er damit bloss den Konflikten mit ungeeigneten Ausdrucksweisen der Lehrbücher aus dem Wege gehen wollen (S. 108). In Wirklichkeit richtet sich aber Ziller gegen das verbalistische Aufdrängen von Begriffen, Sätzen usw., die für den Schüler noch gar nicht „Ergebnisse" eigener Geistesarbeit aus konkretem Stoffe sein können. Der Abschnitt, welchem v. S. den Satz Zillers über die Lehrbücher entnimmt, beginnt daher mit den Worten: „Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden."[2]) Darum will er „kein Fortschreiten des Unterrichts nach Lehrbüchern irgend welcher Art", und später heisst es: „Wenn der Unterricht nach Lehrbüchern fortschreitet, . . . werden immer die psychologisch notwendigen Vermittelungen, die zu den Resultaten und Höhepunkten überleiten sollten, übersprungen."[3]) Ein Beispiel dafür gibt v. S. selbst in der Forderung, dass der Ergebnistext sogar die Ergebnisse von Disziplinen, die dem Schüler noch nicht bekannt geworden seien, verwenden solle.

Hiermit ist nun wohl klar genug gezeigt, was Ziller will, wenn er verlangt, dass die Lehrbücher durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen sollen: der Inhalt der Lehrbücher soll in dieser Arbeit stückweise entstehen als des Schülers lebendiger geistiger Besitz,[4]) aber nicht gerade nach der Ordnung der Bücher, wenn die psychologischen Weisungen anders lauten; und die Bücher selbst sollen der Übersicht, der Einprägung, Wiederholung und Anwendung ihre Dienste erst leisten, nachdem das betreffende Stück des wissenschaftlichen Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstanden ist.

Dass diese Entstehung der Beihilfe des Lehrers bedürfe, wie v. S. dagegen hervorhebt, wird gewiss nicht geleugnet, denn geistiger Erwerb irgend einer Art, der ohne Beihilfe des Lehrers vor sich geht, heisst doch gewöhnlich nicht Unterricht. Dagegen müssen wir den weiteren Vorwurf, den er erhebt, nunmehr in die Frage fassen:

---

[1]) Dass z. B. Zillig für die Volksschule Lehrbücher, d. h. Hilfsmittel mit Ergebnissen der Bearbeitung abgelehnt hat, führte ich nebst dem Hauptgrunde schon früher an und will meinerseits hier weder wohlerwogene freiwillige Versuche, noch die vorurteilsfreie Auffassung unfreiwilliger Erfahrung zu hindern suchen.

[2]) Vgl. Allg. Päd. S. 320—324 und 367; über Ausnahmen S. 301, 302, 316.

[3]) Allg. Päd. S. 342; vgl. auch S. 367.

[4]) Ebenda S. 177 ff.

4. Bedeuten psychologische Rücksichten im Unterricht, dass man die Fachwissenschaft an sich gering schätzt?

Wie oben unter I, 2 und 3 gezeigt ist, hat v. S. schon früher um die Schätzung der Fachwissenschaft Besorgnisse geäussert; in den „Normalformen" und in den Arbeiten, die denselben folgten, erhebt er den Vorwurf der Geringschätzung. Allerdings zeigt gerade hierin die 2. Auflage einige Weglassungen, die bedeutungsvoll sein könnten, wenn nicht anderes geblieben wäre. So sagte er früher (S. 20): „Herbarts Geringschätzung der Rechte und des Wertes der Wissenschaft an sich bezeichnet seine ganze Pädagogik." Diese Stelle, der stärkste Ausdruck in der Richtung gegen Herbart, ist gestrichen, aber die ganze Anschauungsart der „Normalformen" ist dieselbe geblieben. Ähnlich liegt es mit der Weglassung des Satzes, der jetzt S. 75 stehen würde: „Die Wissenschaft erzeugt die Stoffe des Unterrichts, der Lehrer bereitet sie zu, der Schüler nimmt sie auf." Aus der umgeänderten Stelle spricht derselbe Geist, eher in schärferer Form; der Schüler ist, wie es ausdrücklich heisst, „zu blosser Rezeptivität verurteilt". Übrigens sei darauf hingewiesen, dass Prof. P. Natorp in einer sehr freundlichen Besprechung der 1. Auflage die vorige Stelle heraushob und dazu bemerkte, es sei über Herbart etwas zu viel gesagt, treffe aber seine Schule. (Rheinische Blätter 1902, S. 99.) Und in Bezug auf die „Schule" hat v. S. nicht Schärfen getilgt, sondern in der neuen Auflage und wo es sonst ging, hinzugetan. Welches Recht hat er dazu?

Hinsichtlich des letzten Zieles des Unterrichts, soweit es sich durch die Beziehung auf die Wissenschaften im allgemeinen bestimmen lässt, ist ein Unterschied zwischen v. S. und Ziller m. E. nicht vorhanden. Der letztere sagt von den Erziehern, dass „durch deren Vermittelung die Wissenschaft an den Geist des Zöglings gelangt".[1])

Wie stehen nun dabei Lehrer und Schüler zu den Wissenschaften an sich? Für den Lehrer, sagt Ziller, wäre es wirklich „viel bequemer und leichter, wenn er die einzelnen Wissenschaften eine nach der andern durchlaufen könnte" oder auch mehrere nebeneinander, nämlich nach Lehrbüchern, welche die fertigen Resultate einfach mitteilen. „Für sich selbst muss auch der Lehrer, so gewiss eine wissenschaftliche Behandlung des Unterrichts notwendig ist, jegliches Wissen an seinen wissenschaftlichen Stellen aufgesucht haben, weil es nur hier, in seinem gehörigen Zusammenhange, seine vollkommenste Durchbildung erhält, und dasselbe muss später der Zögling tun, wenn er sich den Wissenschaften als solchen widmet." (Ebenda S. 311 [332].)

---

[1]) Grundlegung, S. 410, [2. Aufl. S. 437].

Aber nicht jeder Zögling soll sich später berufsmässig den Wissenschaften widmen, und deshalb bekämpft Ziller den alten Irrtum, aller Unterricht stehe im Dienste der geistlichen und gelehrten Bildung (ebenda S. 24 [26]). Und selbst diejenigen, welche später einen gelehrten Beruf ergreifen, müssen vor der speziellen Fachbildung eine allgemeine Bildung erhalten, und auch hiervon abgesehen, können sie gar nicht sogleich bei jedem einzelnen geistigen Erwerb, zu dem der Unterricht ihnen verhilft, zu der wissenschaftlichen Höhe gelangen, weil, wie v. S. ganz richtig auseinandersetzte, dazu die Verwertung noch nicht erworbener Kenntnisse, ja ganzer „Disziplinen, die dem Anfänger noch gar nicht bekannt geworden sind", nötig wäre. Trotzdem man sich aber in jedem Zeitpunkte mit dem begnügen muss, was der Schüler wirklich leisten kann, bleibt doch das Endziel in seiner Würde völlig unangetastet. Darum sei es nötig, heisst es bei Ziller weiter, die Elemente der Bildung, die einzelnen Wahrnehmungen und Beobachtungen, die der Schüler macht, die einzelnen Empfindungen, die er hat, zusammenzuhalten und allmählich zu Begriffen, Grundsätzen, Maximen zu erheben, wo es nicht pädagogisch verboten sei (eb. S. 314 [440]); darum müsse der Unterricht sich auf der Höhe der Wissenschaft halten (eb. S. 285 [305]). Denn auf das Objektiv-Gültige komme es auch im Unterrichte an (eb. S. 348 [373]). Auf den „wesentlichen und notwendigen Verbindungen" der Vorstellungen „beruht alle Wissenschaft, alle Objektivität und Wahrheit des Denkens, ihrer Notwendigkeit soll der Zögling zuverlässig unterworfen werden, und in der Unterwerfung unter sie soll er sich befreien von Stimmungen, Gefühlen, Neigungen, subjektiven Vorstellungsweisen, denen jeder zuneigt, diese Freiheit des Denkens ist sogar eine der Bedingungen für die sittliche Freiheit. Aber zu einer solchen Stufe der Intelligenz . . . muss der Zögling in bestimmten Übergängen übergeführt werden, die sich ihm als Notwendigkeit aufdrängen". (Allg. Päd. S. 323.) Ohne logisch-systematischen Zusammenhang sei „ein vernünftiges Leben", „das richtige Vorstellen und Tun" nicht zu erreichen (eb. S. 246 und 312).

Wie verfährt man dabei? Nun, kurz gesagt, wie die zweckmässig geleitete Natur des Schülers selbst will und kann. „Der Zögling wird z. B. von dem anwachsenden Stoffe zu übersichtlicher Anordnung getrieben, von einer Menge einzelner Erscheinungen zum Gesetz gedrängt, er vermisst einen Gedanken, der herbeigeschafft, oder einen inneren Zusammenhang, der hergestellt werden muss. Er erkennt z. B., wenn die aus bekannten Merkmalen hervorgegangenen Begriffe Gold, Silber, Kupfer, Eisen unter andere, wie Erden, Salze, Steine gemischt sind, denen jene doch nicht gleichstehen, so muss der neue Name Metall ausgebildet werden" (eb. S. 386). So entfernt sich auch im Laufe der Unterrichtsjahre schon die Analyse von den subjektiven Vorstellungsweisen und „erfüllt

sich immer mehr mit den bereits durchgearbeiteten Begriffen, Regeln, Gesetzen, Grundsätzen, überhaupt mit dem systematischen Gedankenmaterial der Fachwissenschaften" (eb. S. 274). Endlich verlangt Ziller sogar, eine jede Schule sollte für das unmittelbare Erfassen einer Theorie, nachdem der Schüler die Hauptbestandteile derselben schon auf dem psychologischen Wege der Entwicklung und Ableitung, der eigenen Erfahrung und des eigenen Nachdenkens gefunden hat, noch besondere Anleitung geben, so in Bezug auf Philosophie und Fachsysteme in der philosophischen Propädeutik; und hierin hätten schon die ersten Methodiker, Ratich und Comenius, im allgemeinen das Richtige erkannt (eb. S. 324).

Ist damit in der Kürze der Sinn Zillers richtig bezeichnet, so kann v. S. nicht mit Recht behaupten, Ziller kümmere sich nicht um die strengen Begriffe der Fachwissenschaften. Er kümmert sich vielmehr recht wohl darum, aber zugleich auch um das, was der Zögling davon fassen kann. Die Fachwissenschaft, sagt er, strebt immer nach logischen Begriffen (die so allseitig richtig bestimmt und von allem Zufälligen gereinigt sind, wie es auch v. S. richtig beschreibt), während „der Schulwissenschaft in Angemessenheit zu den Vorstellungsreihen, die das Kind wirklich erlangt hat, psychische Begriffe genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen". (Allg. Päd. S. 313.) Diesen Satz führt v. S. an als Beweis für seine Behauptung, dass Ziller sich um die strengen Begriffe der Fachwissenschaften nicht kümmere; wie konnte es ihm aber entgehen, dass Zillers Bestimmungen für v. S.s Ergebnisstufe nur das Unerreichbare als eigentümliches Ziel übrig lassen? Muss man hier nicht an den Gegensatz zwischen Herausarbeiten und Geben zurückdenken, von dem diese Überlegungen ausgingen?

Neben der strengen Forderung: Ich verlange echte Wissenschaft! fehlen allerdings auch bei v. S. sanftere Töne nicht. An einer Stelle der „Normalformen" (S. 36), wo er auch gegen die psychischen Begriffe spricht, sagt er: „Der Unterricht ist oft in der Lage, das streng Wissenschaftliche nicht geben zu können; mindestens muss er bisweilen auf die genaue wissenschaftliche Argumentation verzichten: aber unwissenschaftlich darf er darum nie werden, und die psychischen Begriffe wären nur eine Oberflächlichkeit, die Ziller auch aus sittlichen Gründen nicht dulden dürfte." Wenn hiernach zwischen dem streng Wissenschaftlichen und dem, was der Unterricht geben kann, doch noch ein Unterschied bestehen soll, so kann er nur liegen in der logischen Höhe der Begriffe, Sätze, Regeln usw., d. h. also mit v. S. gesprochen, die Reihe der gleichartigen Fälle konnte auf IIB nur soweit geführt werden, dass auf IIIA das Ergebnis beschränkter ausfällt als in der Fachwissenschaft selbst, die alle Fälle kennt. Und mit diesem Begriffe, Satze usw. sich für jetzt zu begnügen, sollte sittlich verboten sein? Mager,

der den Ausdruck „Schulwissenschaften" geprägt und den Begriff vielseitig erörtert hat, sagt an einer solchen Stelle, dass „der schulmässige Unterricht", der „in erster Linie Mittel subjektiver Bildung, sowie Vorbereitung auf den wissenschaftlichen Unterricht ist, darum materiell immer fragmentarisch bleiben darf und soll".[1]) Und kurz vorher (S. 165 f.) spricht er von der Pädagogik als „einer der schwersten Aufgaben" und sagt, dass die Schwierigkeit zu lösen „weder den nur das Objekt im Auge habenden Lehrern, ... noch den nur das Subjekt berücksichtigenden Elementardidaktikern (Pestalozzianern) gelingen kann. Beiderlei Forderungen müssen zugleich sich den Forderungen der Ethik unterordnen, als von welcher die Pädagogik ihre Aufgaben zu empfangen hat".

Soll, sagt v. S. an anderer Stelle (Das Ende S. 56), mit dem von Mager eingeführten Terminus „gesagt sein, dass die Inhalte, die die Fachwissenschaften uns bieten, mannigfacher Modifikationen bedürfen, um dem Auffassungsvermögen der Jugend nahe genug gerückt werden zu können, so könnte niemand etwas dagegen einwenden". Er weist hin auf Modifikationen in Bezug auf Argumente, Stoff, Gang der Fachwissenschaften an sich und fährt dann fort: „Darüber aber braucht man doch nicht eigentlich zu reden; denn das sind nur zufällige Formen der Darstellung, mit denen sich jeder geübte Schulmann leicht abfindet." Nun sind aber die Schulwissenschaften mit ihren Schulsystemen von Mager, Ziller u. a. immer nur dargelegt worden als solche psychologisch notwendige Modifikationen der Fachwissenschaften, wie v. S. selbst einige angibt mit der vergeblichen Versicherung, dass darin ihr Wesen nicht liege. Und so ist in der Tat v. S.s Reden gegen die Schulwissenschaften nur Wortstreit. Den Antrieb zu solchen Modifikationen bildeten gewisse Wahrnehmungen darüber, was der Lernende von dem, was ihm dargeboten wurde, wirklich aufnahm. Das erwachende Streben, solchen Wahrnehmungen zu folgen, war der Anfang einer selbständigen Didaktik, bis dahin war die Mitteilung von Wissenschaft, von Zufälligkeiten abgesehen, allein durch die Fachwissenschaft und durch die in dem Aufbau derselben sichtbar gewordene Logik geregelt gewesen.

Die nunmehr nötig werdenden psychologischen Modifikationen zu finden, kann aber keine so leichte Sache sein, wie v. S. behaupten zu wollen scheint, denn diese Arbeit ist nur sehr langsam fortgeschritten, und die Ansicht, die v. S. selbst vertritt, steht der blossen logisch-fachwissenschaftlichen Tradierung um einen messbaren Schritt näher als die Ansicht, die er bekämpft.

Wie aber v. S. das Wesen der Schulwissenschaften verkennt, so rückt er auch das wirkliche Motiv, dieselben auszubilden, in ein ganz falsches Licht. Er sagt also in unmittelbarer Fortsetzung

[1]) Die modernen Humanitätsstudien, III. Heft, 1846, S. 172.

der vorigen Stelle: „Zillers Standpunkt ist ein anderer; er erklärt sich aus seiner uns wohl begreiflichen Scheu vor der Logik.“ Demgemäss wollen wir der letzten und obersten Frage die Form geben:

5. Bedeuten psychologische Rücksichten im Unterrichte eine Verletzung der Logik?

Die Antwort hängt freilich davon ab, welche Ansicht man vom Wesen der Logik hege. Nach der einen Ansicht, welcher Herbart, Mager, Ziller u. a. folgen, ist sie eine rein normative Wissenschaft. Sie weiss also konsequenter Weise nur, wie ein fertiges Stück wissenschaftlicher Erkenntnis beschaffen sein muss; aber wie dasselbe entsteht und welche Metamorphosen es etwa bis zur völligen Ausreifung durchzumachen habe, kann nur die Psychologie aufzeigen. Man kann demnach, wenn man sich im Unterricht von jedem Schritt genau Rechenschaft geben will, sozusagen keinen Augenblick ohne eine der beiden auskommen, und v. S.s oben (S. 328) angeführte Behauptung, Herbarts und Zillers Didaktik bewegten sich diesseits des logischen Gebietes, erscheint darnach als eine Ungeheuerlichkeit.

Für eine zweite Ansicht von dem Wesen der Logik bleibt nur übrig, dass sie auch psychologische, die Entstehung erklärende Bestandteile in sich aufnimmt. Bewegt sich v. S.s Entwicklung in dieser Richtung? Einige Anzeichen sprechen dafür. Zwar, dass er seine Normalform „nach logischen und psychologischen Gesetzen“ bilden will, ist an sich noch keine Abweichung von Herbarts oder Zillers Didaktik; denn dass auch die „psychologische Methode“ durch logische Gesetze mitbestimmt wird, ist nach dem Vorigen selbstverständlich. Dagegen ist Natorp nicht zufrieden damit und sagt, das logische Schema sei ohne weiteres auch psychologisch gerechtfertigt, und v. S.s psychologische Begründung trübe die Reinheit der logischen Ableitung (s. oben S. 340). Was nach dieser Ansicht die Psychologie eigentlich zu sagen hat, mag dahingestellt bleiben. Nur noch auf zwei Äusserungen grundsätzlicher Art will ich hinweisen. Im Vorwort der 2. Auflage liest man, dass v. S. „eine logisch deduzierte Didaktik“ geben will; und die Schrift „Das Ende“ versichert: „Meine didaktischen Normalformen haben keinen anderen Zweck verfolgt als den, zu zeigen, dass die eigentliche Führung des Unterrichts in die Hände der Logik gelegt werden müsse, und den Berufsgenossen eine dementsprechende Didaktik vorzulegen“ (S. 43). Das sagt genug.

Welche methodischen Folgerungen aus dieser grundsätzlichen Anschauung eigentlich hervorgehen müssten, lässt sich im Vorbeigehen nicht aussprechen; einstweilen tun es doch auch die „Normalformen“ selbst noch nicht, obwohl die in meiner früheren Besprechung

hervorgehobene Zwiespältigkeit der Grundanschauung sich etwas entschiedener nach der logisch-fachwissenschaftlichen Seite hin gewandelt hat. Die kritischen methodischen Äusserungen v. S.s laufen tatsächlich nur darauf hinaus, Zillers Unterrichtsnorm mit der Logik im rein normativen Sinne in Widerspruch zu setzen.

Zurückblickend, kann ich diesen II. Teil meiner Bemerkungen folgendermassen zusammenfassen:

Psychologische Rücksichten im Unterricht verletzen nicht die Logik oder die Fachwissenschaften, sondern heissen dieselben mit höheren Forderungen nur auf den rechten Zeitpunkt warten (5 u. 4); Zillers Vorschriften über das Herausarbeiten der Systeme und über die Benutzung der Lehrbücher dabei führen den Schüler in allmählichem Fortschreiten so weit zu der wirklichen Wissenschaft herauf, als es seiner Entwicklung entspricht (1 u. 3); dagegen gerät v. S., insoweit er höhere Forderungen zu allgemein erhebt, wieder auf den alten Weg, von dem die Schulwissenschaften wegführen sollten (2 u. 4); durch vielfache Berichtigungen der Angaben v. S.s über Zillers Methodik und deren Grundlagen mussten die Bemerkungen des I. Teiles leider eine Fortsetzung erhalten.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Die Bedeutung der erblichen konstitutionellen Monarchie und die daraus sich ergebenden Pflichten.

Aus einer Königsgeburtstagsrede.

Von Prof. Dr. Thrändorf.

Fürst Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen“ beginnen mit dem Satze: „Als normales Produkt unsers staatlichen Unterrichts verliess ich die Schule als Pantheist, und wenn nicht als Republikaner, doch mit der Überzeugung, dass die Republik die vernünftigste Staatsform sei, und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen von Menschen bestimmen könnten, Einem dauernd zu gehorchen, während ich von Erwachsenen manche bittere oder geringschätzige Kritik über die Herrscher hören konnte.“ Diese Frucht des Gymnasialunterrichts ist sehr wohl begreiflich, denn im Mittelpunkte des Unterrichtes in den Oberklassen steht und stand in früheren Zeiten noch viel ausschliesslicher die Beschäftigung mit den grossen Griechen und Römern, besonders mit Demosthenes und Cicero. Man kann es daher wohl verstehen, wie diese beiden grossen Redner durch den Zauber ihrer Sprache und ihr lebendiges Vaterlands- und Freiheits-

gefühl ein empfängliches Jünglingsherz für das Ideal der Republik, das ihnen vorschwebte, zu begeistern vermögen. Aber ein nüchterner Blick gerade in die Zeit dieser Männer und eine nähere Untersuchung der politischen Verhältnisse, unter denen sie wirkten, muss uns an der Richtigkeit der Ziele, für die sie wirkten, zweifeln lassen. Denn die Republiken, für deren Erhaltung sie sich opferten, hatten längst die innere Lebenskraft verloren und den Beweis, dass sie unfähig seien, in dieser Weise weiter zu existieren, in schlagender Weise erbracht. Dabei ist es besonders beachtenswert, dass sich die beiden Haupterscheinungsformen der republikanischen Verfassung, die demokratische und die aristokratische, im Erfolg in keiner Weise unterscheiden. Den Staat nach aussen zu schützen und die grossen Aufgaben der inneren, besonders sozialen Politik zu lösen, dazu war das aristokratische Senatsregiment in Rom ebenso unfähig wie das souveräne Volk von Athen. Beide Staaten wären dem Ansturm der Barbaren erlegen, bevor sie ihre Kulturaufgabe gelöst hatten, wenn nicht zur rechten Zeit mächtige Herrscherpersönlichkeiten das Steuer des gefährdeten Staatsschiffes ergriffen und mit fester Hand durch alle Stürme gelenkt hätten.

Auch von den grossen Republiken unserer Tage, besonders Amerika und Frankreich, wird wohl niemand behaupten wollen, dass sie den Beweis ihrer Überlegenheit über die alten Monarchien mit angestammtem Regentenhause erbracht hätten. Vielmehr ist in beiden Staaten das öffentliche Leben der Tummelplatz geworden, auf dem die Parteileidenschaft und ein in seiner Gewinnsucht völlig skrupelloser Kapitalismus möglichst viel Vorteile auf Kosten der Gesamtheit herauszuschlagen suchen.[1]) Infolgedessen wird auch die Beamtenschaft, die einem solchen Staatswesen dient, in das Parteitreiben und die Interessenvertretung hereingezogen und lässt so die Unparteilichkeit vermissen, die für ein gesundes Staatsleben unbedingt nötig ist. Am schlimmsten scheinen in dieser Beziehung die Zustände in den südamerikanischen Staaten zu sein, von denen einige, wie z. B. Chile, dem völligen Ruin entgegengehen, obgleich bei ihnen alle Bedingungen für ein kräftiges Aufblühen vorhanden sind. Nur die Schweiz zeigt bei republikanischer Verfassung ein wohlgeordnetes Staatswesen; aber trotzdem kann sie nicht als Gegenbeweis geltend gemacht werden, denn tatsächlich behauptet diese lose verbundene Gruppe sehr verschiedenartiger kleiner Staaten ihre Selbständigkeit nicht durch eigene Kraft, sondern verdankt sie vielmehr der Eifersucht der Nachbarstaaten. Auf diese Weise ist die erste Hauptaufgabe des Staates, die Sorge für den Landesschutz, den schweizerischen Bundesstaaten beinahe abgenommen oder wenigstens ganz wesentlich erleichtert; daher kann man aus dem Beispiel der Schweiz keine allgemeinen Sätze über den Wert der Republik ableiten.

Um zu einem begründeten Urteil über die relativ beste Staatsordnung zu kommen, muss man ausgehen von der Frage: Wie können die Hauptaufgaben des

---

[1]) Von Amerikanern hat Döllinger (Akademische Vorträge 23) das Geständnis gehört, dass ihr Staatswesen bezüglich der Präsidentenwahl und der damit verknüpften Rotation der Ämter an Gebrechen leide, für deren Heilung niemand Wege und Mittel anzugeben wisse.



Staates am besten gelöst werden? oder um es mit Herbarts Worten [1]) auszudrücken: „Unter welcher Staatsform werden die Rechte sicherer, die Verbesserungen leichter, der Staat zugleich rüstiger, gelenkiger und bildsamer sein?“ Die Weltgeschichte antwortet: Im allgemeinen unter einer kraftvollen Monarchie.

Die Grundvoraussetzung für das Zustandekommen und den Bestand wohltätiger Einrichtungen im Innern ist Kraft und Sicherheit nach aussen. „Alle Freiheit und Gerechtigkeit, aller Wohlstand und alle Bildung sinken und brechen von dem Moment an, wo die Macht nach aussen fällt.“ [2]) Nun fordert aber Sicherheit nach aussen vor allem eine einheitliche, konstante, kraftvolle Leitung, gestützt auf ein schlagfertiges Heer, das von einem Geiste beseelt ist. Republiken sind aber immer mehr oder weniger vielköpfig und lassen daher Einheitlichkeit und besonders Stetigkeit der Leitung vermissen. Wie weit die Unsicherheit und Verworrenheit in dieser Beziehung gehen kann, das zeigen uns am deutlichsten die letzten Jahrzehnte der römischen Republik. Sie bieten wiederholt das traurige Bild der Kraftlosigkeit nach aussen und wilder Parteikämpfe im Innern. Wir können es daher wohl begreifen, wenn die Untertanen des römischen Reiches besonders in den Provinzen in Augustus, der die Republik zur Monarchie machte, den Heiland der Welt begrüssten, „der, wie es in einer Inschrift heisst, aller Fehde ein Ende machen und alles herrlich ausgestalten wird“. [3]) In der Tat hätte Augustus von seiner Regierung mit mehr Recht als Napoleon III. sagen können: „Das Kaiserreich ist der Friede.“

Dieses römische Kaiserreich hat trotz grosser Mängel, die es an sich trug, und trotz vieler unwürdiger Vertreter doch die Länder um das Mittelmeer herum jahrhundertelang zusammengehalten. Ja das oströmische Kaiserreich hat sogar den Untergang Westroms noch fast um ein Jahrtausend überlebt. Es hat die Stürme der Völkerwanderung überstanden und so den Völkern des Abendlandes die Segnungen einer alten Kultur erhalten, es hat den Eroberungszug des Islams jahrhundertelang aufgehalten und ist dadurch eine Vormauer für die christliche Kultur des Abendlandes geworden.

Aber das römische Kaiserreich litt während der ganzen Zeit seines Bestehens an einem grossen Gebrechen: es hatte keine festgeordnete Thronfolge und konnte es daher zu keiner wirklichen Dynastie bringen, vielmehr wurde es immer und immer wieder durch blutige und verhängnisvolle Thronstreitigkeiten heimgesucht und erschüttert. Ähnlich erging es auch dem alten deutschen Kaiserreiche. Wohl war es von Anfang an nicht als Wahlreich gedacht, sondern man hielt zunächst an Geschlecht und Erbfolge fest. Die Form der Wahl sollte nur eine Bestätigung des neuen Königs von seiten der Nation oder der sie vertretenden Grossen sein. Aber leider nahm die Sache infolge ungünstiger Umstände eine andere Wendung, und während in Frankreich die Wahl gänzlich durch die Erbfolge verdrängt und so dem Königtume Freiheit und Stärke, dem Reiche wachsende Machtentfaltung verbürgt wurde, fand in Deutschland die entgegengesetzte Entwicklung statt,

---

[1]) Werke von Hartenstein herausgegeben II, 89.

[2]) Fr. Naumann, Demokratie und Kaisertum, 3. Aufl. S. 179.

[3]) Diese Worte sind einer am Ende des vorigen Jahrhunderts aufgefundenen Inschrift entnommen (dazu Naumann, Gotteshilfe VI, 3).

und die Folgen waren denn auch dementsprechend. Auf dem Konvente zu Forchheim im Jahre 1077 setzten die im Aufruhr gegen ihren König begriffenen Fürsten im Einverständnis mit dem päpstlichen Stuhle fest, dass die Königswahl nach reiner Willkür, ohne Rücksicht auf die Erbfolge stattfinden sollte.[1]) Damit war das Schicksal des römischen Reiches deutscher Nation besiegelt.

Aber während das Kaisertum dahinsiechte, hob sich das deutsche Fürstentum. Die Amtsgewalt der Herzöge und Grafen wurde erblich, die Fürstenhäuser verwuchsen mit den Volksstämmen, an deren Spitze sie standen, zwischen beiden bildete sich eine Interessengemeinschaft, die für beide Teile von Segen war; denn mit Recht sagt Döllinger:[2]) „Es ist für den Staatsorganismus von höchstem Wert, dass die Einheit, die ununterbrochene Stetigkeit der höchsten Gewalt, fest und allen sichtbar dastehe in der Verkörperung eines Herrschergeschlechtes und gegenüber dem wandelbaren Willen der gerade lebenden Volksgenossen. Er, der geborene König, und nur er allein ist der Repräsentant des Volkes in Vergangenheit und Gegenwart, er ist die lebendige Tradition des Staatsorganismus. Und wie der Erbkönig der geschichtlichen Vergangenheit Rechnung trägt, so auch der Zukunft. Er weiss, dass sein Tun und Lassen auch für seine Nachfolger wirksam ist, als Segen oder als Fluch.“ Darum kann sich auch in Staaten mit erblicher Monarchie bei Regierenden und Regierten eine Tradition der Gesinnung herausbilden, die sich von Geschlecht zu Geschlecht forterbt. Die Verehrung, die grosse Vorgänger auf dem Königsthrone sich einst bei ihrem Volke erworben haben, überträgt dankbares Gedenken auf den jeweiligen Träger der Krone, und das Andenken an die Treue, mit der einst in trüben Tagen das Volk zu seinem Königshause gestanden hat, lebt unauslöschlich fort in der Erinnerung aller kommenden Generationen des Königshauses, so dass man mit Recht sagen kann: „Alte Dynastien ziehen ihre Lebenskraft aus der Vergangenheit.“[3]) Auch zeitweilige Verstimmungen werden durch dieses Erbgut monarchischer Gesinnung leicht überwunden und können sich daher nie zu dauernder Entfremdung zwischen Volk und Herrscherhaus entwickeln; denn immer wird auf beiden Seiten das ehrliche Bestreben vorhanden sein, das alte Vertrauensverhältnis in voller Kraft wieder herzustellen.

Diese durch die erbliche Monarchie verbürgte Stetigkeit der Gesinnung ist von besonders grosser Bedeutung für die Beamtenschaft und die Armee. „Das Heer will einen festen Punkt haben, nach dem es schaut.“[4]) Dieser feste Punkt kann nur die erbliche Regentenfamilie sein. In Republiken — man darf nur an Frankreich und Amerika denken — kommt oft mit dem neuen Oberhaupt oder der neuen Majorität in der Volksvertretung ein ganz neuer Geist zur Regierung. Gesinnungen, die früher als umstürzlerisch und verwerflich galten, sind nun mit einem Male staatserhaltend und verdienstlich geworden. Unter solchen Umständen ist es kein Wunder, wenn sich auch in dem Heere, das eine solche Republik stützen und schützen soll, kein einheitlicher, der Regierung

---

[1]) Döllinger a. a. O. S. 11.
[2]) A. a. O. S. 2.
[3]) Döllinger a. a. O. S. 12.
[4]) Demokratie und Kaisertum S. 179.

unwandelbar treuer Geist herauszubilden vermag, und dass daher auch die jeweiligen Machthaber in der Armee nur eine oft sehr zweifelhafte Stütze ihrer Stellung erblicken dürfen.

Ganz anders ist es unter einem monarchischen Kriegsherren. Hier verbindet besonders das für den Geist der Armee entscheidend wichtige Offizierkorps mit dem Königshause oft eine Jahrhunderte alte Geschichte wechselseitiger Liebe und Treue. Die Individuen mögen wechseln, die Familientraditionen bleiben unwandelbar und nehmen fort und fort die nachwachsenden Generationen in ihre heilsame Zucht. So haben alte Monarchien sich Offizierkorps geschaffen und erzogen, auf die sie sich in allen Lagen unbedingt verlassen können, und durch die auch der Geist des ganzen Heeres bei allem raschen Wechsel des Mannschaftsbestandes in gutem Sinne bestimmt wird.

Ähnlich wie beim Heere ist es auch bei der Beamtenschaft. In Republiken muss der Beamte stets bereit sein, entweder die Gesinnung oder die Stelle zu wechseln. Eine solche Lage übt natürlich auf die Amtsführung und Berufstreue einen schlechten Einfluss aus. Wo dagegen der Geist, der vom Mittelpunkte der Regierung ausgeht, ein beständig gleichbleibender ist, da wird sich auch in der Beamtenschaft ein einheitliches, beharrliches Handeln nach unwandelbaren Grundsätzen herausbilden, die Gesamtheit der Staatsdiener wird gleichsam einen festen Charakter bekommen, auf den sich das Volk verlassen und zu dem es Vertrauen fassen kann.

Unterstützt von einer berufstreuen Beamtenschaft und nach aussen geschützt durch eine schlagfertige, treuergebene Armee ist die erbliche Monarchie auch besonders geeignet zur Lösung der grössten und schwierigsten sozialen Probleme, die die Gegenwart und die nächste Zukunft der Menschheit auferlegt.[1]) — Wir haben grosse Fortschritte gemacht in allen Zweigen der Wissenschaft, wir haben gelernt, die Natur zu bezwingen und unsern Zwecken dienstbar zu machen, ein grossartiger Verkehr hat die Schätze der ganzen Welt uns zugänglich gemacht, der Reichtum Einzelner und der Wohlstand ganzer Klassen ist wesentlich gestiegen; aber glücklicher und zufriedener sind die Menschen dadurch nicht geworden. Der Besitz hat nur die Habgier, der erhöhte Genuss die Genusssucht gesteigert. Äusserlich beherrschen wir alle Schätze und Reichtümer dieser Welt, innerlich werden wir von ihnen beherrscht. Bitter not täte uns daher ein zweiter Luther, der uns wieder mit der ganzen Wucht seiner Persönlichkeit zuriefe, dass der Christ den Gulden, nicht aber der Gulden den Christen beherrschen soll. Mit Recht hat daher der Staatssekretär Posadowsky in den Reichstagssitzungen vom 12. und 15. Dezember vorigen Jahres darauf hingewiesen, dass die krankhaften Bewegungen in unserm innern Staatsleben nicht in erster Linie Folgen der Agitation sind („Eine solche hypnotische Kraft haben die Führer nicht“), sondern dass sie herausgewachsen sind aus dem alles beherrschenden Materialismus.

Nun kann zwar keine Staatsregierung durch Gesetze und Verordnungen unser Volk vom Banne des Materialismus und Egoismus erlösen. Aber ein vom rechten Geiste beseeltes Herrscherhaus ist wohl imstande, durch weise Gesetze

---

[1]) Döllinger a. a. O. S. 23.

die schlimmsten Äusserungen dieser unsittlichen Gesinnung einzudämmen und durch Wort und Beispiel das Aufkommen der rechten sozialen Gesinnung zu fördern. Die grösste schöpferische Tat in dieser Richtung, die Durchführung der sozialen Gesetzgebung im Deutschen Reiche, verdanken wir der edeln Gesinnung unsers grossen Kaisers Wilhelm I. Was wir ihm zu danken haben, das sind aber nicht bloss jene bekannten überaus segensreich wirkenden Gesetze, sondern — was mir noch wertvoller erscheint — die wirksamen Impulse, die damit zur Umgestaltung des sittlich-sozialen Denkens und Fühlens unserer Gebildeten gegeben wurden. Auch die ernste Mahnung, die, wie bereits erwähnt wurde, der Staatssekretär Posadowsky an die führenden Gesellschaftsklassen richtete, ist nur ein Nachklang der Kaiserbotschaft vom 17. November 1881.

Auch unser allverehrter König Friedrich August hat in der kurzen Zeit seiner Regierung deutliche Beweise seiner echt sozialen Gesinnung gegeben. Wiederholt hat er darauf hingewiesen, dass man ihm durch Stiftungen für Volkswohl mehr Freude macht als durch prunkvolle Empfangsfeierlichkeiten auf Kosten der Stadt- und Gemeindekassen. Natürlich sind solche volkserzieherische Massregeln und Gesinnungsäusserungen nur wirkungsvoll, wenn sie nicht vereinzelt auftreten, sondern sich als Beweise einer beständig wirkenden, von Generation zu Generation sich fortpflanzenden Gesinnung darstellen. Auch hier zeigt sich also wieder die Überlegenheit der Erbmonarchie über alle anderen Regierungsformen. Der gute Geist, der in einem Herrscherhause als heilige Traditionen vom Vater auf den Sohn und den Enkel forterbt, ist viel eher in der Lage, volkserzieherisch zu wirken, als die wechselnden Majoritätsherrschaften politischer Parteien.

Aber so wichtig die Monarchien auch sind und so segensreich ihre stetige Einwirkung auf den Volksgeist sich geltend macht, allein und völlig aus eigener Kraft können sie die verwickelten Aufgaben, die die Gegenwart den Regierenden stellt, nicht lösen. Auch Monarchen sind Menschen und daher weder in allen ihren Massnahmen noch in der Wahl ihrer Diener unfehlbar.[1]) Das kann man, ohne die schuldige Achtung vor dem Staatsoberhaupt zu verletzen, ruhig zugeben, und das haben auch die Vorfahren unserer jetzigen Könige in ganz unmissverständlicher Weise eingeräumt dadurch, dass sie ihren Völkern Verfassungen und rechtlich geordnete Volksvertretungen gaben. „Der Monarch" — schreibt Bismarck in seinen Gedanken und Erinnerungen — „ist nicht allwissend und kann nicht für alle Zweige seiner Aufgabe gleiches Verständnis haben. Ich bin schon 1847 dafür gewesen, dass die Möglichkeit öffentlicher Kritik der Regierung im Parlament und in der Presse erstrebt werde, um den Monarchen vor der Gefahr zu behüten, dass Weiber, Höflinge, Streber und Phantasten ihn hindern, seine monarchischen Aufgaben zu übersehen und Missgriffe zu vermeiden und zu korrigieren. Diese meine Auffassung hat sich um so schärfer ausgeprägt, je nach dem ich mit den Hofkreisen vertraut wurde und gegen ihre Strömungen das Staatsinteresse zu vertreten hatte."

Wie verhängnisvoll das Fehlen einer geordneten Volksvertretung werden kann, das zeigen uns in erschreckender Weise die Zustände in Russland. Der

[1]) Bismarck, Gedanken und Erinnerungen I., 15.

Monarch ist in einem solchen Lande auch bei grossem persönlichem Wohlwollen über die Bedürfnisse und Wünsche seines Volkes vollkommen im Unklaren, und die Beamtenschaft, die der wirksamen Kontrolle durch Volksvertretung und Presse entbehrt, ist immer in Gefahr, der Korruption zu verfallen und so die wohlwollendsten Absichten der Regierenden unwirksam zu machen. Freuen wir uns darum und danken wir es unsern Fürstenhäusern, dass sie ihren Ländern Verfassungen mit geordneter Volksvertretung gewährt haben.

Durch solche Verfassungen, wie wir sie in Deutschland haben, soll nicht etwa eine Regierung neben dem Monarchen oder an seiner Stelle aufgerichtet werden, sondern es soll nur den Untertanen Gelegenheit gegeben werden, berechtigte Wünsche und Anliegen vor den verantwortlichen Räten der Krone zum Ausdruck zu bringen. Parlamente sind also gleichsam Barometer der Volksstimmung und zugleich Blitzableiter für etwa entstehende Spannungen im Gefühlsleben der Volksseele, je vollkommener sie diese Aufgabe lösen, um so grösser wird ihr Segen für König und Volk sein. Die Aufgabe zu regieren bleibt dem Monarchen, denn Regieren ist eine Kunst, die eine gewisse Erbweisheit voraussetzt, und in der Politik ist guter Erfolg wahrscheinlicher „bei Vorhandensein einer Dynastie, deren Selbsterhaltungstrieb mit dem Selbsterhaltungstrieb der Nation zusammenfällt, und deren Geschichte einen Hintergrund von diplomatischer und staatspolitischer Erfahrung in sich birgt“.[1]) Dazu kommt noch, dass es eine absolut gute Verfassung, durch die das Volkswohl unter allen Umständen gesichert wäre, nicht gibt und, so lange Verfassungen von unvollkommenen irrtumsfähigen Menschen geschaffen werden, auch nicht geben kann. Aber selbst angenommen, eine solche ideale Verfassung wäre vorhanden, so würde sie doch durch ihr blosses Vorhandensein noch keine Bürgschaft bieten gegen Willkür des Monarchen und Majoritätstyrannei der Parlamente. Denn Verfassungen haben an und für sich selbst keine Kraft, sich durchzusetzen, sondern sie gewinnen diese Kraft erst durch Personen, die in ihrem Geiste handeln. Darum wird wohl Herbart recht behalten, wenn er (II, 144) behauptet: „Vollkommene Sicherheit gibt es gar nicht. Die stärkste mögliche Sicherung gegen grosses Unheil liegt in der sittlichsn Bildung der gesamten Nation. Aber eigentliches Glück schafft nur eine mächtige und wohlwollende Regierung. Am besten ein edler König.“

Was folgt nun aus dem allen für uns, die wir als Lehrer im Dienste des Königs stehen, und für Sie, liebe Schüler, die Sie in diesen Dienst eintreten wollen? — Es hat auf mich immer einen tiefen Eindruck gemacht, wenn bei Schöffengerichtssitzungen, denen ich als Schöffe beizuwohnen hatte, der Amtsrichter die Verkündigung des Urteilsspruches begann mit den Worten: „Im Namen des Königs!“ Im Namen des Königs, das soll doch heissen: „Durch uns Beamte handelt der König, wir sind gleichsam die Organe, durch die er sein Gerechtigkeitsgefühl und sein Wohlwollen an seinen Untertanen wirksam werden lässt. Aus unserem Tun soll die Gesinnung des Königs zum Volke reden. Es liegt auf der Hand, welch hohes Verantwortlichkeitsgefühl mit dem Bewusstsein, im Namen des Königs zu handeln, verbunden sein muss. Sind die Beamten dem Volke gegenüber die Vertreter des Königs, dann sind sie auch zum guten Teile

[1]) Demokratie und Kaisertum S. 179.



mit verantwortlich für die Gesinnung des Volkes dem König gegenüber. Durch eine treue, gewissenhafte, wahrhaft menschenfreundliche Beamtenschaft wird das Ansehen des Königshauses und die Liebe zu ihm gehoben. Gewissenloses, herrisches, brutales Wesen schlägt dem monarchischen Gefühl des Volkes unheilbare Wunden.

Im Namen des Königs! Das müssen auch wir Lehrer uns stets sagen bei unserer Berufstätigkeit, und das müssen schon Sie, liebe Schüler, sich sagen bei Ihrer Vorbereitung für den Erzieherberuf. Die Sorge für die Hebung der allgemeinen Volksbildung ist eine der grössten Wohltaten, die unsre deutschen Regierungen ihren Untertanen zu teil werden lassen. Das Bewusstsein, dass man diese Wohltat im letzten Grunde dem König verdankt, müsste eigentlich ein mächtiger Antrieb zur Dankbarkeit sein. Dass es der wirklich werde, dafür hat die Lehrerschaft zu sorgen. Soll dieses Ziel erreicht werden, dann genügt es freilich nicht, wenn man nur genau nach Verordnung die vorgeschriebenen Pensen in der vorgeschriebenen Zeit erledigt. Auch auf dem Gebiet der Schule und auf ihm vor allem gilt das Wort: Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.

Welcher Geist das ist, von dem unser Handeln in der Schule getragen sein muss, darüber kann kein Zweifel sein. Es ist derselbe Geist, von dem wir uns unsern König dem Volke gegenüber erfüllt denken müssen, der Geist der Gerechtigkeit, der Billigkeit und des Wohlwollens. Dieser Geist muss uns antreiben, unsre unterrichtliche Tätigkeit so zu gestalten, dass in der Seele der Zöglinge lebendige Kräfte entstehen, Kräfte, an denen der der Schule entwachsene Mann noch im späteren Leben seine Freude hat. Mit der Aufstapelung toter Wissensmassen, denen das lebendige Interesse fehlt, ist natürlich nichts zu erreichen. Vielmehr gilt es, im Geiste des Altmeisters Pestalozzi und seiner Nachfolger und Gesinnungsgenossen eine Gedanken- und Gefühlswelt in der Schülerseele aufzubauen, die das Ergebnis eigenen Erlebens und eigener geistiger Mitarbeit ist.

Um diesen Dienst der uns anvertrauten Jugend und damit unserm König leisten zu können, heisst es für uns Lehrer, geistesfrisch bleiben durch stete Berührung mit den Fachwissenschaften und der pädagogischen Verwertung ihrer Resultate. Und Eure Aufgabe, liebe Schüler, ist es, Euch mit voller Kraft der Vorbereitung für Euern künftigen schönen Beruf zu widmen. Bedenkt es wohl: Ihr könnt ihn nur dann zum Segen der Euch anvertrauten Jugend ausüben, wenn die geistigen Werkzeuge, mit denen Ihr arbeiten wollt, nämlich fachliches und pädagogisches Wissen und Können die besten und wirkungsvollsten sind. Nur wenn Ihr, jeder in seiner Weise und nach seinen Kräften, Meister werdet in der Kunst lebenweckenden Unterrichtes, nur dann könnt Ihr mit rechter Freudigkeit und Lust an die Arbeit in Euerm Berufe gehen. Nur dann wird Euer Tun wirklich für Volk und Vaterland von Segen sein, nur dann arbeitet Ihr wirklich

„Im Namen des Königs".

II.

Kunst im Leben des Kindes?

Von Dr. Heinrich Pudor.

Seit einigen Jahren gibt es in Deutschland eine Bewegung, welche dem Schlagwort „Die Kunst im Leben des Kindes“ folgt. Geprägt ist dieses Wort wohl von Wilhelm Spohr, und in Egidys Ernstem Wollen hat es zum erstenmal gestanden. Aus dieser Bewegung heraus ist eine ganze Literatur entstanden, unter der wohl Alexander Kochs Monatsschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes „Kind und Kunst“ und das von Adolf Cronbach und Hanns Heinz Ewers herausgegebene „Heim der Jugend“ ein Jahrbuch für Kinder und Eltern (Berlin, Verlag Siegfried Cronbach) obenanstehen.

Es frägt sich nun vor allem: Ist es überhaupt wünschenswert, dass dem Kinde die Kunst dargeboten wird? Ich meine, das Kind soll alles aus erster Hand erhalten, die Kunst aber ist etwas aus zweiter Hand. Erster Hand ist die Natur, die die Kunst wiedergibt. Die Natur soll dem Kinde so ausgiebig und so unverfälscht als nur irgend möglich geboten werden. An der Natur soll sich der Schönheitssinn des Kindes entwickeln, der Sinn für das Leben, für die Kraft, Fruchtbarkeit, Anmut, Schönheit des Lebens. Das Kind mit Kunst zu füttern, kann nur ein fin de siècle anstreben — man hat das Wort jetzt lange nicht gehört und tatsächlich leben wir in einem beginnenden Jahrhundert, ohne indessen die Lebensanschauung des fin de siécle schon ganz abgestreift zu haben.

Wie macht man es denn heute in der Kunstrichtung? Sind wir nicht darüber hinausgekommen, den Zögling in erster Linie durch Kunstanschauung zur Kunst zu erziehen, haben wir nicht vielmehr allgemein zugegeben, dass der Zögling in erster Linie durch Naturanschauung zur Kunst gebildet werden muss? In der Kunsterziehung haben wir in der Tat endlich das mangelhafte System des Nachzeichnens und Kopierens, der Arbeit nach Abgüssen und Vorbildern verlassen und selbst in den staatlichen Kunstindustrieschulen muss der Schüler die Natur anschauen, empfinden, nachbilden. So erzieht man zur Kunst. An die Quelle, nicht an den Abguss gehört das Kind, so gut als der Kunstschüler, weil es in noch höherem Grade naiv, unbewusst, ursprünglich ist. Um es möglichst brutal auszudrücken, muss man sagen, die Kunst ist nicht gut genug für das Kind.

Man gibt dem Kinde also z. B. künstlerisches Spielzeug. Schon in zehn Jahren wird man allgemein den Humbug einsehen, der darin liegt. Ist es nicht bekannt, dass das Kind sich am liebsten sein Spielzeug selbst macht, aus einem Faden, einem Blatt Papier, einer Schachtel oder einem Haufen Sand, einem Dutzend Steinen u. s. f. Das Kind will und soll schöpferisch tätig sein. Diesen Trieb gilt es zu pflegen. Wie würde Fröbel den Kopf geschüttelt haben über diese heutige, gewiss sehr gut gemeinte, aber gänzlich irrige Bewegung, die Kunst in das Leben des Kindes einzuführen. Diese künstlerischen Spielzeuge sind für Erwachsene am Platze, etwa ebenso wie ein künstlerisches Witzblatt, wie eine künstlerische Karikatur. Und in der Tat sind alle diese künstlerischen

Spielzeuge Karikaturen. Es mag oft Kunst und Geist dahinter stecken, auch Witz und Humor, aber was soll das Kind damit? Zum Zerbrechen sind sie zu schade. Den Sinn der Karikatur versteht es nicht. Soll es etwa dadurch zur Schönheit gebildet werden? Also etwa durch den aus hölzernen Gelenken gefertigten Frosch? Es ist zum Lachen, gerade weil so viel Ernst und Wichtigtuerei damit getrieben wird. Warum ist der Baukasten das passendste Spielzeug? Weil hier das Kind selbstschaffend sich betätigen kann. In der Tat, aufbauen soll das Kind, wie es seinerseits von der Natur aufgebaut wird. Das Kind soll von Anfang an als schöpferisches Wesen betrachtet werden, sagt wieder der grösste Kinderkenner Fröbel. Das künstlerische Spielzeug aber und die Kunst im Leben des Kindes erzieht das Kind nicht zum Schaffen, nicht zur Produktion, sondern zur Reproduktion. Wollen wir denn kleine Kunstkenner aus unseren Kindern machen? Was würde damit erreicht? Das Schlimmste, was einem Kinde passieren kann: Altklugheit, Frühreife, Blasiertheit.

Man darf sagen: jedes fertige Spielzeug, das man dem Kinde in die Hand gibt, ist verfehlt. Man darf dem Kinde nur solches Spielzeug geben, das es sich selbst zusammensetzen, selbst gestalten kann. Man beobachte doch, mit welcher Ausdauer die Kinder im Sommer am Strand im Sand spielen. Eben weil sie da alles selbst machen müssen und nur das Material haben. Da wird ihre Phantasie, ihr Gestaltungstrieb genährt und beschäftigt. Und nur Material zum Spielen darf man ihnen deshalb in die Hand geben. Werden die Kinder grösser, so sind die Fröbelschen Kindergartenbeschäftigungen ganz am Platze. Das Kind ist geborener Künstler. Es gestaltet und schafft, frei aus sich heraus, sobald man ihm die Möglichkeit gibt. Das fertige Spielzeug, sei es auch noch so künstlerisch, lähmt ihre Phantasie und tötet ihren Gestaltungstrieb. Je kostbarer das Spielzeug ist, desto unnützer, ja desto schädlicher ist es. Der Sinn für Schönheit soll dem Kinde nicht durch die künstlerische Ausführung des Spielzeuges, auch nicht durch künstlerische Wandbilder und Kunstmöbel — im Gegenteil, die ganze Umgebung sei so einfach als nur irgend möglich — sondern durch die Naturbetrachtung, durch das Leben in und mit der Natur anerzogen werden. Ich selbst war in meinen Kinderjahren umgeben von Kunst, ein Abguss des Laokoon, des Hermes von Praxiteles, des Zeus von Utricoli, grosse Photographien von Rafaels Madonnen, Michel Angelos Gemälden der Sixtinischen Kapelle waren zu sehen. Aber ich kann versichern, dass all dies nicht den Trieb zur Kunst in mir geweckt hat, sondern der innige Verkehr mit der Natur, den mir das Elternhaus in gleicher Weise ermöglichte, öffnete mir die Augen für Schönheit und Kunst, und erst mit achtzehn Jahren beachtete ich überhaupt die Kunstwerke, die von den Wänden herniederschauten: dann aber auch erst nützten sie mir.

Und nun sehe man sich an, was in jenen Zeitschriften dem Kinde dargeboten wird; vieles davon kann von den Kindern gar nicht genossen werden, wie also die Kinderportraits, die Kinderspielzeuge (siehe oben), die Gedichte, wie z. B. die Sterne von Richard Schaukal:

Die Sterne sind am Himmel
Als Lichter angebracht
Und leuchten hell und freundlich
Für uns die ganze Nacht.

Und wenn sie an den Spitzen
Zu flackern fangen an,
Dann schneuzt sie der heilige Petrus
Und zündet sie wieder an.

Die Kinderbeiträge, Kinderbriefe etc. verführen ebenfalls die Kinder zur Altklugheit, die Eltern zur Eitelkeit.

Und das eben ist es: wenn diese Zeitschriften nur für Eltern bestimmt wären und den Zweck verfolgten, den Sinn für die Eigenart des Kindes und die Liebe am Kinde zu verstärken, zu vertiefen, zu erweitern, würden wir sie rückhaltlos bejahen. Mögen noch so glänzende Namen dahinter stehen, es bleibt dabei, dass die Karrikatur das schlimmste ist, was man der reinen Kindesseele bieten kann. Denn das Kind kann die Übertreibung und Verzerrung nicht analysieren, es beobachtet und schaut einfach an. Als Beispiel einer solchen, — da sie für Kinder gedacht ist, — geradezu ekelhaften Karrikatur sei „der reinliche Onkel" genannt oder Richard Dehmels „frecher Bengel":

Ich bin ein kleiner Junge,
Ich bin ein grosser Lump
Ich habe eine Zunge
Und keinen Strump.

Ihr braucht mir keinen schenken,
Dann reiss ich mir kein Loch.
Ihr könnt auch ruhig denken:
Jottedoch!

Ich denk von Euch dasselbe,
Ich kuck Euch durch den Lack,
Ich spuck Euch aufs Gewölbe.
Pack!

Es finden sich eine ganze Reihe derartiger im Struwelpeter- und Buschstile gehaltenen karikaturhaften Gedichte, die für Erwachsene, die sich nachts am Cake Walk belustigen, am Platze sein können, für den naiven Sinn des Kindes aber Gift sind. Gewiss finden sich daneben auch harmlose und dabei hübsche und gehaltvolle Sachen. Aber dass der Struwelpeter-Ton noch immer nicht gänzlich ausgemerzt ist, ist sehr bedenklich. Wir können es, kurz gesagt, nicht anders als eine Überhebung bezeichnen, dass man dem Kinde, das so viel klüger ist als wir, das an der Quelle der Schönheit trinkt, die Kunst ins Leben tragen will, die Kunst, die wir selbst noch recht oft falsch verstehen. Statt dessen sollten wir dem Kinde die Natur nicht entziehen: dann wird aus jedem Kind ein Künstler, denn zur Kunstbetrachtung ist später noch Zeit. Und die Kunstübung, das Können der Kunst, das eigene Schaffen, — diese eben wollte Fröbel verbreiten und anleiten; die Modernen aber denken nicht einmal daran.

III.

Über das Kopfrechnen.

Von Anton Weis-Ulmenried in St. Veit a/Tr., Niederösterreich.

Es ist eine bekannte Tatsache, dass die Erfolge des Rechenunterrichtes zumeist hinter den Erwartungen zurückbleiben, dass selbst sehr gute „Schulrechner“ bei ihrem Eintritte ins praktische Leben nicht selten über die einfachsten Rechnungen stolpern. Die Ursache dieses beklagenswerten Übelstandes ist einmal darin zu suchen, dass das Schulrechnen sich vom Rechnen in der Praxis wesentlich unterscheidet; und zweitens darin, dass das Kopfrechnen in der Schule zu wenig intensiv betrieben wird, dass man diesen so interessanten und für das praktische Leben so wichtigen Unterrichtszweig, der die richtige Vorstellung der Zahlenverhältnisse vorzüglich fördert, das Zahlengedächtnis übt und stärkt, überdies den Sprachunterricht betreffs Erreichung klaren Gedankenausdrucks und Erzielung von Sprachfertigkeit überhaupt in bester Weise unterstützt — geradezu stiefmütterlich behandelt.

Im grossen Ganzen ist allerdings alles Rechnen „Kopfrechnen“; aber während man beim schriftlichen Rechnen zur Unterstützung des Gedächtnisses die Teilresultate anschreibt, muss man beim Kopfrechnen die einzelnen Ergebnisse der Ausrechnung im Gedächtnisse bewahren. Daraus folgt, dass die Art und Weise der Lösung eines Rechenexempels oft eine andere ist, ja geradezu sein muss, wenn die Lösung auf schriftlichem Wege geschieht, als wenn sie mittels Kopfrechnens gesucht wird. Darum können die beiden Rechnungsweisen einander nicht ersetzen, wiewohl sie auf Grund ihres homogenen Inhaltes einander unterstützen können.

Bei diesen sowie bei den folgenden Erörterungen ist abgesehen von jenem Kopfrechnen, welches als Vorbereitung für das schriftliche Rechnen angewendet wird.

Die Notwendigkeit besonderer Übungen im Kopfrechnen steht wohl ausser Zweifel, und ich will mir deshalb erlauben, im folgenden nur die meiner Ansicht nach wichtigsten Bedingungen für die Erreichung eines guten Resultates der betreffenden Übungen in der Volksschule anzuführen.

Die Hauptbedingung dafür, dass das Kopfrechnen in der Volksschule zu einem wünschenswerten Resultate führt, dürfte wohl die sein, dass der Lehrer selbst für diesen Unterrichtszweig Interesse hat und sich mit demselben wohl vertraut macht; denn sonst wird der Unterricht langweilig, die Kinder werden abgestumpft und verlieren das Interesse an der Sache. Es ist ja bekannt, dass ein und derselbe Lehrer in einem Gegenstande mit grösserem Erfolge unterrichtet als in einem anderen. Die Hauptursache hierfür ist in dem grösseren oder geringeren Interesse des Lehrers für den einen oder anderen Gegenstand zu suchen. Hat der Lehrer eine besondere Vorliebe für einen Gegenstand, so folgt daraus naturgemäss, dass er sich mit demselben immer vertrauter macht, dass seine Unterrichtserfolge infolgedessen in dem betreffenden Gegenstande immer bessere werden, was wieder dazu beiträgt, ihn auf dem eingeschlagenen Wege weiterschreiten zu lassen.

Es frägt sich nun: Welches Ziel kann und soll für das Kopfrechnen aufgestellt werden?

Es könnte der Wunsch ausgesprochen werden, dass die Volksschule ihre Schüler so weit bringen soll, dass sie ohne alle Gedächtnishilfen alle Rechenaufgaben, die das praktische Leben stellt, zu lösen imstande sind. Dieser Wunsch wäre freilich unerfüllbar, schon deshalb, weil die erforderliche Zeit diesem Unterrichtszweige nicht zur Verfügung gestellt werden kann, und weil ja überdies nicht alle Schüler gleich talentiert sind. Dagegen müssen aber andererseits die Anforderungen, die man gegenwärtig an das Kopfrechnen stellt oder vielmehr die, mit denen man sich derzeit zumeist zufrieden gibt, als zu gering bezeichnet werden. Was als Resultat der Übungen im Kopfrechnen unbedingt erreicht werden muss, ist, dass die Schüler nach absolvierter Volksschule befähigt sind, selbständig, denkend, sicher und entsprechend rasch und ohne äussere Hilfsmittel die im praktischen Leben vorkommenden einfacheren Rechenaufgaben lösen können. Schwierigere, umfangreichere Rechenaufgaben dürfen und können selbstverständlich nicht Gegenstand des Kopfrechnens sein, das ja eben nur für solche Aufgaben anzuwenden ist, die mittels desselben sicher und rasch gelöst werden können.

Welche Aufgaben sollen also Gegenstand des Kopfrechnens sein?

Vor allem sind Beispiele mit kleinen Zahlen unter 100, später solche im Zahlenraum 1—1000 einzuüben. Haben die Schüler einmal die entsprechende Fertigkeit im Rechnen mit kleinen Zahlen, so werden sie auch imstande sein, gelegentlich Aufgaben zu lösen, in denen grössere Zahlen vorkommen. Überdies erlaubt ja die kargbemessene Zeit nicht das gründliche Durchrechnen von Kopfrechnungsaufgaben mit grossen Zahlen. Was das eigentliche Bruchrechnen betrifft, so wäre es wohl angezeigt, dasselbe im wesentlichen bis zum letzten Schuljahre aufzuschieben. Es sollte dasselbe überhaupt nur in jenen Schulen vorgenommen werden, die unter günstigen Verhältnissen arbeiten. Abgesehen davon, dass das Rechnen mit Brüchen im praktischen Leben im allgemeinen wenig vorkommt, spricht für die Ausscheidung des Kopfrechnens mit Brüchen auch der Umstand, dass das Bruchrechnen infolge jener grösseren Schwierigkeit meist schriftlich betrieben werden muss. Allerdings gibt es Rechenaufgaben, in denen Brüche vorkommen und die von so eminent praktischer Bedeutung sind, dass sie schon auf den unteren Unterrichtsstufen behandelt werden müssen. Nachdem der Bruchbegriff mit seiner Anwendung auf dekadische und nicht dekadische Masse behandelt worden, und nachdem Beispiele durchgenommen wurden, wie:

7 kg kosten 49 M., ? kostet 1 kg oder der 7. Teil? u. dgl.,

können etwa Aufgaben folgender Art gelöst werden:

Wenn 1 m 1 M. kostet, ? kosten $^3/_4$, $^1/_2$, $^5/_4$ m?
Wenn $^2/_3$ l Milch so und so viel kosten, ? kostet 1 l?
Wenn 1 hl 80 kg wiegt, ? wiegen $3^1/_2$ hl? usw.

Anfangs müssen die Zahlen natürlich so gewählt werden, dass die Division ohne Rest aufgeht. Die Anwendung sog. Rechenketten ist jedenfalls vorteilhaft,

da die Kinder gezwungen sind, der Aufgabe mit gespannter Aufmerksamkeit zu folgen, um die Fragen beantworten zu können. Überdies kann man auch minderbegabte Schüler dadurch vorwärts bringen.

Während die Schulbücher-, bez. Lehrbücher-Literatur während der letzten Jahre sich in geradezu beängstigender Weise vermehrt hat und sich von Tag zu Tag vermehrt, wird doch noch immer eine vollkommen geeignete Sammlung von Aufgaben für das Kopfrechnen vermisst. Der Lehrer ist daher gezwungen, wenn sich die Notwendigkeit ergibt, sich selbst derlei Aufgaben zusammenzustellen. Dabei kann er allerdings die Aufgaben dem „Standpunkte“ d. h. der Fassungskraft seiner Schüler besser anpassen, als wenn er sich an eine Beispielsammlung hält. Zieht man aber in Erwägung, dass mancher Lehrer weder Interesse noch Geschick für eine solche Arbeit hat, dass ihm vielleicht auch die nötige Zeit fehlt und dass Beispiele, die so gelegentlich gebildet werden, schwerlich ein methodisch geordnetes Ganzes bilden werden, so ist klar, dass diese Art der Gewinnung von Aufgaben für das Kopfrechnen nicht immer die geeignetste ist. Und in dem Mangel einer wirklich geeigneten Sammlung von derlei Aufgaben dürfte wohl auch mit eine der Ursachen für die im allgemeinen schwachen Erfolge im Kopfrechnen zu suchen sein. Soll eine Beispielsammlung für das Kopfrechnen vollkommen entsprechend sein, so muss sie m e t h o d i s c h durchgearbeitet und bearbeitet sein und darf keine zu schwierigen oder gekünstelten Aufgaben enthalten. Dem bei normalen Verhältnissen wohl zu bewältigenden Stoffe muss ein Unterrichtsgang zu grunde gelegt sein, der klar und lückenlos ist und denen, die sich nach ihm richten, an ihn halten, einen gesicherten Erfolg der Arbeit bietet. Nebensächliches und Kunststücke von nichtssagender Bedeutung müssen beiseite gelassen werden. Eine solche Beispielsammlung kann freilich niemals so ausgearbeitet werden, dass sie sich in jeder Beziehung für alle Arten von Schulen und Kindern eignet, aber von einem denkenden Lehrer wird sie immerhin leicht den besonderen Verhältnissen seiner Schule oder Klasse angepasst werden können. Im folgenden mögen in Kürze die wichtigsten Grundsätze berührt werden, die bei Ausarbeitung einer Beispielsammlung für das Kopfrechnen zu beachten sind. Nach dem Lehrplan soll Kopfrechnen und schriftliches Rechnen in Zusammenhang gebracht werden. Die schriftlichen Übungen sollen nach Form und Stufengang mit dem mündlichen Rechnen übereinstimmen. Es wird mithin gefordert, dass derselbe Unterrichtsstoff im Rechnen gleichzeitig schriftlich und als Gegenstand des Kopfrechnens zu behandeln sei, so dass, wenn z. B. das schriftliche Multiplizieren geübt wird, das Multiplizieren auch Gegenstand des Kopfrechnens sein soll.

In weiterer Konsequenz schliesst diese Forderung eigentlich auch in sich, dass, wenn schriftlich das Multiplizieren mit zwei- oder mehrziffrigen Multiplikatoren geübt wird, beim Kopfrechnen ebenfalls mit zwei- oder mehrziffrigen Multiplikatoren gerechnet werden soll, was aber wohl nicht durchführbar ist. Wiewohl eine Ordnung des Rechenunterrichtes in diesem Sinne gewisse Vorteile mit sich führen würde, wären jedenfalls die damit verbundenen Nachteile grösser. Am vorteilhaftesten ist es wohl, beim Kopfrechnen auf jeder Unterrichtsstufe stets möglichst alle 4 Rechnungsarten zur Anwendung kommen zu lassen. Bei jeder Rechnungsart muss eine gewisse Gruppe im übrigen gleichartiger Beispiele so gründlich als möglich durchgenommen worden sein, bevor zu etwas Neuem

übergegangen wird. Von ziemlich geringem Werte fürs praktische Leben ist die blosse Einsicht in die Art der Lösung einer Aufgabe ohne entsprechende Fertigkeit, die Rechenoperationen selbst sicher und rasch ausführen zu können. Fertigkeit wird nur durch fleissige Übung gewonnen; mithin ist es notwendig, immer das mechanische Rechnen zu betreiben, mechanische Aufgaben mit praktischen Aufgaben abwechseln zu lassen.

Dem Bedürfnisse und der Notwendigkeit, mechanische Übungen mit praktischen Aufgaben beim Kopfrechnen abwechseln zu lassen, haben die Berliner Volksschulrektoren K. Hellermann und L. Krämer bei Abfassung der von ihnen 1898 in L. Oehmigkes Verlag in Berlin herausgegebenen „Aufgaben für das Kopfrechnen zum Gebrauch für Lehrer" Rechnung getragen, in denen die mechanischen Aufgaben, insbesondere auf der Unterstufe, die Mehrzahl ausmachen. Das im allgemeinen ganz brauchbare Werk ist in drei starken Heften (jedes ungefähr 200 Seiten stark) erschienen. Der erste Teil desselben enthält Aufgaben für das Kopfrechnen im Zahlenraume 1—100, der zweite solche im Zahlenraume 1—1000 und im unbegrenzten Zahlenraume nebst Aufgaben über das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. Der dritte Teil bringt Aufgaben über das Bruchrechnen und bürgerliche Rechnungsarten. Jeder Aufgabe ist die Lösung beigedruckt, was für Lehrer in mehrfacher Hinsicht recht praktisch ist. Geradezu auffallend sind in dieser Aufgabenlösung die vielen aus dem Militärleben bez. Militärdienste entnommenen und auf denselben Bezug habenden Aufgaben, die nahezu auf jeder Seite zu finden sind. Auch kommen in dieser Aufgabensammlung häufig zu schwierige, zu komplizierte Beispiele vor. Wie können 8—9jährige Kinder Aufgaben folgender Art im Kopfe lösen: „1888 hatte Berlin 16 Gymnasien, 8 Realgymnasien, 2 Oberrealschulen, 12 höhere Knabenschulen, 5 Realschulen, 58 höhere Mädchenschulen und 295 Mittel- und Volksschulen. Wieviel Schulen sind das zusammen?" (II. Heft, p. 95, Nr. 30) — oder: „In einer sechsklassigen Schule sitzen in der I. Klasse 42, in der II. 48, in der III. 59 in der IV. 46 in der V. 53 und in der letzten 67 Kinder. Am Schlusse des Halbjahres verlassen 17 Kinder die Schule, dagegen werden 36 neu aufgenommen. Wieviel Kinder sind jetzt in der Schule?" (p. 103, Nr. 40) oder (p. 124, 45. Aufgabe): „Der Unterschied zwischen dem 12fachen und dem 8fachen einer Zahl beträgt 120. Wie heisst die Zahl?" usw.

Von dieser Aufgabensammlung sowie von ähnlichen Werkchen sticht vorteilhaft und wohltuend ab, namentlich was streng methodische Anordnung des Übungsstoffes und dem Fassungsvermögen der Kinder angepasste Auswahl wirklich praktischer Aufgaben sowie Handlichkeit des Formates und Billigkeit betrifft, die von J. Nicolaisen, Oberlehrer in Kristiania, herausgegebene „Regneskole-Methodisk ordnede opgaver til praktisk regning" in 3 Heften à 23, 32 und 35 Öre. Nikolaisen trägt der Forderung, praktische Aufgaben mit mechanischen Übungen abwechseln zu lassen, vollkommene Rechnung, und es nehmen bei ihm die mechanischen Beispiele einen ganz bedeutenden Raum ein. Seine „Regneskole" ist übrigens nicht nur für die Hand des Lehrers bestimmt, sondern er erklärt es als wünschenswert, dass auch jedes Schulkind die so billigen und handlichen Hefte besitze, um sich für das in jeder Rechenstunde vorkommende Kopfrechnen gewissermassen vorbereiten zu können. Im 1. Hefte von Nicolaisens „Regneskole"

(56 Seiten stark) sind die Kopfrechnungsaufgaben auf 9 Unterrichtsstufen streng methodisch verteilt. Die erste Stufe enthält Beispiele im Zahlenraum 1—10, die 2. im Zahlenraum 1—20, die 3. im Zahlenraum 1—100, die 4. Addition reiner Zahlen und gemischter Zehner mit der Summe unter 100, die 5. Addieren reiner und gemischter Zehnerzahlen mit der Summe über 100; Subtrahieren reiner und gemischter Zehner. Die 6. Stufe enthält Beispiele über das Multiplizieren reiner und gemischter Zehner mit Einern als Multiplikator; die 7. solche über Addieren nnd Subtrahieren zwei- und dreiziffriger Zahlen; die 8. über Multiplizieren reiner und gemischter Zehner mit Einern und dann dreiziffriger Zahlen mit Einern; die 9. Stufe solche über das Dividieren mit Einern als Divisor. Im zweiten Hefte (46 Seiten stark) sind die Übungen auf 6 Stufen verteilt. Die 1. Stufe umfasst die „vorbereitende Behandlung der Dezimalzahlen“, die 2. enthält Beispiele über Rechnen mit Münzen, Massen und Gewichten, Addition und Subtraktion von Dezimalzahlen und dreizifferiger ganzer Zahlen; die 3. befasst sich mit der Multiplikation und Division ganzer und Dezimalzahlen, sowie mit dem Flächenmass, angewendet auf Parallelogramme; die 4. Stufe bringt Übungen über die Zerlegung der Zahlen in ihre Faktoren, über das kleinste gemeinschaftliche Vielfache und das grösste gemeinschaftliche Mass; die 5. Stufe handelt von der „vorbereitenden Behandlung und von der Addition und Subtraktion der Brüche“; die 6. endlich bringt Beispiele über das Multiplizieren und Dividieren von Brüchen und das Messen bez. Berechnen von Dreiecken. Als Zugabe enthält das II. Heft die Angabe der Entfernung gewisser Strassen und Gebäude voneinander, sowie die der Grösse bez. Länge gewisser Plätze und Strassen Kristianias, da die Kinder sich ja nur dann eine klare Vorstellung der Längenmasse, wie sie z. B. in der Geographie so häufig vorkommen, bilden können, wenn diese Masse auf ihnen bekannte Objekte angewandt werden. Nicolaisen sagt diesbezüglich: „In jedem Schulorte soll man die Masse der verschiedenen Entfernungen der nächsten Umgebung sich verschaffen. Diese Masse müssen oft abgefragt und mit den in der Geographie und anderen Fächern vorkommenden Längenmassen verglichen werden. — Im dritten Hefte (49 Seiten stark) ist der Übungsstoff ebenfalls wieder auf 6 Stufen verteilt. Die 1. bringt Aufgaben über die einfache Regeldetri, die 2. über Prozent- und Rentenrechnung und zusammengesetzte Regeldetri, die 3. über Berechnung der Würfel, Prismen und Pyramiden, die 4. vermischte Aufgaben, die 5. Aufgaben über Berechnung des Kreises, Zylinders, Kegels und der Kugel, die 6. Stufe beschäftigt sich mit Prozent-, Rabatt- und Diskontorechnungen, mit Teilungsrechnungen und vermischten Aufgaben. Als Zugabe enthält das Heft einige kleine Rechenkünste, die der Jugend gleichsam als Würze des Unterrichts vorgelegt werden können. Durch volkstümliche Rechenaufgaben und kleine Rechenkünste kann der Rechenunterricht enger mit dem Leben des Volkes verknüpft werden. Es ist ja bekannt, wie das Rätselhafte, das derlei Aufgaben anhaftet, die Kinder anzieht, und wie gerade solche Aufgaben, in mässiger Anzahl geboten, geeignet sind, die Verstandes- und Sprachbildung zu fördern.

Die praktischen Rechenaufgaben sollen immer jenen Gebieten des Lebens entnommen werden, die den Kindern bekannt sind. Streng genommen können nur jene Gebiete des Lebens als den Kindern bekannt angesehen werden, mit

denen sie sich selbst aus eigener Erfahrung vertraut gemacht, und nicht solche, von denen sie nur auf Grund mündlicher Mitteilungen mehr oder weniger dunkle Vorstellungen und Begriffe haben. Wie es häufig vorkommt, dass die praktischen Aufgaben aus Gebieten geholt werden, die den Kindern unbekannt, ja oft geradezu noch unverständlich sind, so lässt man sie häufig auch mit Massen rechnen, von denen sie keine klare Vorstellung haben (z. B. ha, qkm, hl), auf der Unterstufe nicht und oft auch auf der Oberstute noch nicht. Die passendsten Masse, mit denen auf der Unter- und Mittelstufe gerechnet werden kann, sind m, l, kg mit ihren Unterabteilungen. Flächen- und Kubikmasse sind für die Kinder schwerer fasslich und sollen erst viel später vorkommen. Zu praktischen Kopfrechnungsaufgaben eignet sich am besten das Rechnen mit den verschiedenen Geldsorten, mit im täglichen Leben vorkommenden Massen und Gewichten mit Einschluss der einfachen Brüche.

In Beispielsammlungen für das schriftliche sowie für das Kopfrechnen sind die Beispiele gewöhnlich ohne allen inneren Zusammenhang aneinander gereiht. Zweckmässiger wäre es jedenfalls, mehrere nach ihrem Inhalt übereinstimmende Beispiele einander folgen zu lassen. Der Zusammenhang kann darin bestehen, dass dieselben Masse, Gewichte usw. in einer Anzahl aufeinanderfolgender Aufgaben Gegenstand der Übung sind, oder darin, dass die verschiedenen Beispiele einer Gruppe die Teile einer grösseren kombinierten Aufgabe bilden.

Als Probe solcher Beispielgruppen mögen folgende vier Aufgaben dienen: a) Bei einer Prüfung versammeln sich die Schulkinder in einem grösseren Saale. Es sind 42 Knaben und 45 Mädchen. Wieviel Kinder sind das zusammen? b) In diesem Saal sind 9 Bänke, in denen je 8 Kinder Platz haben. Wieviele von diesen 87 Kindern können also sitzen? c) Wieviel Kinder müssen stehen? d) Durch Zusammenrücken der Sitzenden wird in jeder Bank noch für ein Kind Platz. Wieviele müssen noch stehen? — Durch Gruppierung von Beipielen in der angedeuteten Weise gewinnt man insbesondere den Vorteil, dass die Gedanken der Kinder nicht ununterbrochen von einem Lebensgebiet auf das andere gelenkt werden, was bekanntlich Zerstreutheit hervorruft und das Interesse der Kinder abstumpft.

Dass die praktischen sowie die mechanischen Aufgaben nach der zunehmenden Schwierigkeit ihrer Lösung geordnet werden müssen und dass das einmal Geübte fleissig wiederholt werden muss, ist selbstverständlich.

Bei der Lösung von Kopfrechnungsaufgaben kann man häufig auf verschiedene Weise zu Werke gehen. Wenn z. B. der Preis von 15 m à 25 Pf. berechnet werden soll, kann dies auf dreierlei Weise geschehen:

a) $10 \times 25 + 5 \times 25$ Pf. = 250 Pf. + 125 Pf. = 3 M. 75 Pf.;
b) 10 = 2,50 M., 5 m = $^1/_2$ von 2,50 M. = 1,25, zusammen 3,75 M.;
c) 15 m = $^{15}/_4$ M. = $3^3/_4$ M. = 3 M. 75 Pf.

Es wäre gefehlt, diese Aufgabe auf alle 3 Arten ausrechnen zu lassen, bevor die Kinder mit einer Rechnungsart völlig vertraut sind, weil sie es nur verwirren würde. Welche Rechnungsart soll man nun wählen? Offenbar die, mittels welcher die grösste Anzahl gleichartiger Beispiele ausgerechnet werden kann, also die erste Rechnungsart. Hat man die Kinder gelehrt, die Aufgabe in dieser

Weise zu lösen, so hat man ihnen eine Methode in die Hand gegeben, welche bei Lösung aller Beispiele mit zweiziffrigem Multiplikator anwendbar ist. Die zweite Art ist anwendbar, wenn der Multiplikator 15 ist, und die dritte, wenn der Preis 25 Pf. ist.

Wie jeder Unterricht muss auch der Rechenunterricht anschaulich betrieben werden. Die Anschaulichkeit kann ins Übertriebene gehen, sie kann aber auch vernachlässigt werden. Das letztere ist gewiss häufiger der Fall, als das erstere. Ohne dass die Kinder selbst messen und wägen, werden sie nicht vollständig vertraut mit den Massen und Gewichten. Masse, welche nicht direkt erfasst werden können, müssen durch Vergleichung mit andern bekannten Grössen oder Verhältnissen klargemacht werden. Damit die Kinder gute Kopfrechner werden, ist aber nicht nur Interesse von seiten des Lehrers an dem Unterrichte, ein bestimmtes Ziel, die nötige Begrenzung und eine methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben erforderlich, sondern auch Zeit, womit aber keineswegs separat für das Kopfrechnen eine Zeit beansprucht werden soll, die über die für den Rechenunterricht bestimmte Zeit hinausgeht.

Wenn als Zweck des Rechenunterrichts gilt, dass derselbe die geistigen Kräfte des Schülers naturgemäss entwickeln, üben und schärfen, ihn zur Selbstständigkeit heranziehen soll; wenn er den Schüler mit der Fertigkeit ausrüsten soll, die im bürgerlichen Leben vorkommenden Rechnungen mit Verständnis, Sicherheit und Gewandtheit zu lösen, so muss unbedingt dem Kopfrechnen mehr Aufmerksamkeit zugewandt und dasselbe intensiver betrieben werden, als es bisher zumeist üblich ist. Dies würde gewiss dazu beitragen, dass der Rechenunterricht fruchtbringender würde und den an ihn gestellten Erwartungen besser entspräche, als es derzeit häufig der Fall ist.

IV.

Bericht über die 38. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Von Fr. Franke.

Die Hauptversammlungen fanden nicht, wie geplant, in der Aula der Realschule statt, wo z. Z. noch ein Künstler an einem grossen Wandgemälde arbeitete, sondern wie die Vorversammlung in der „Reichskrone“. Der Verein wurde im Namen und Auftrag des Oberbürgermeisters durch Herrn Prof. Borkowsky herzlich bewillkommt. Im Namen der Vereinsmitglieder von Naumburg und Umgegend begrüsste in der Vorversammlung Herr Rektor Borchers die Erschienenen. Das Jahrbuch hat, führte er u. a. aus, Altes und Neues, Allgemeines und Spezielles dargeboten als Vorlagen für fruchtbare Diskussionen. Dieser Inhalt war uns nicht nur sehr erfreulich, sondern derartige Ausgleichungsarbeit ist in unserer Zeit auch sehr nötig; denn obwohl wir in mancher Hinsicht die Gegenwart wohl einen Höhepunkt nennen können, so zeigt sie uns doch mit dem konfessionellen

Hader, mit der sozialen Zerrissenheit, mit der herrschenden Selbstsucht und dem gegenseitigen Argwohn auch viel Bedenkliches, und mitunter kann es wohl scheinen, als beherrsche die Kanonen- und die Magenfrage alles. Mögen die Verhandlungen zur Hochhaltung des Wahren, Schönen und Guten, zur Klärung, Festigung, Einigung und Erhebung dienen!

Prof. Theod. Vogt wies in seiner Erwiderung darauf hin, dass seit dem Erscheinen der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbarts 100 Jahre verflossen sind. Das kleine, aber inhaltreiche Buch brauchte lange Zeit, ehe es eine grössere Wirkung ausübte; die unermüdliche Tätigkeit seiner Anhänger hat es aber erreicht, dass Herbart jetzt ein Schriftsteller der Gegenwart genannt werden kann. Als Zeichen davon, dass er noch fortwirkt, ist auch die Richtung, mit welcher die Glücksche Abhandlung (Zur Renaissance der Pädagogik) sich beschäftigt, zu betrachten, wenn auch die Vertreter derselben es vielleicht unter ihrer Würde gehalten haben, selbst Herbart zu lesen. Als erklärter Gegner Zillers ist im Laufe des Jahres O. Messmer aufgetreten, seine gegnerischen Behauptungen sind nach einer Seite hin verfolgt in der Abhandlung über bedenkliche Meinungen der Gegenwart.

Von verstorbenen Mitgliedern war des Rektors Horn in Orsoy zu gedenken, der Dörpfelds Evangelisches Schulblatt in Gemeinschaft mit Hollenberg und Rohden fortgeführt hat; ferner des auf der früheren Versammlung nicht erwähnten Prof. Ludwig Ballauff, der nicht nur einer der Mitgründer des Vereins gewesen ist, sondern auch der fleissigste Mitarbeiter war an den „Monatsblättern für wissenschäftliche Pädagogik“ (1865, 9 Nummern), die als Vorläufer des Jahrbuches zu betrachten sind. Der Berichterstatter wies darauf hin, dass auch der in den letzten Tagen des vergangenen Jahres verstorbene langjährige Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins, Leopold Clausnitzer, gegen Mitte der siebziger Jahre „ein fleissiges Mitglied des V.s f. w. P.“ (vgl. Allg. D. Lehrerz. 1906, No. 2).

Hieran schlossen sich Mitteilungen aus dem Vereinsleben. In Magdeburg hat man sich mit Strümpells Päd. Pathologie beschäftigt und wendet sich der Logik von demselben Verfasser zu. In dem Kränzchen Berlin-Charlottenburg ist man nach der Durcharbeitung von Herbarts Allg. Päd. und des Umrisses päd. Vorles. zu dem A B C der Anschauung übergegangen, ausserdem hat man sich mit dem Grundriss der Psychologie von Wundt beschäftigt. Ebenso ist Wundts Psychologie, zugleich aber Zillers Pädagogik in dem Kränzchen im Werratal (Koburg, Eisfeld, Hildburghausen, Meiningen) neben zeitgemässen Einzelthemen und praktischen Lektionen der Gegenstand gemeinsamen Studiums gewesen. Ähnliche Arbeit pflegte man in Halle und Chemnitz. Auf dem Thüringer Herbartverein, der seine Osterversammlung diesmal in Nordhausen abgehalten hat, wurde Mitteilung gemacht über eine Eingabe an die Thüringischen Regierungen, nach welcher u. a. das fertige Lesen erst am Ende des 2. Schuljahres verlangt werden solle. (Vgl. Päd. Stud. 1904, S. 293f. und 1906, S. 227.)

In der 1. Hauptversammlung wurde zuerst Thrändorfs Abhandlung über „Politik und Ethik“ besprochen. Es wurde dankbar anerkannt, dass er das schwierige Problem deutlich hervorgehoben und auch der Lösung ein Stück näher gebracht hat. Die Ergebnisse wurde in die Sätze gefasst: a) Die neu-

testamentlichen christlichen Forderungen sind nicht buchstäblich zu verstehen als allgemeingültige Forderungen, sondern als zeitgeschichtlich bedingte konkrete Weisungen, aus denen die allgemeingültigen Forderungen erst abzuleiten sind. b) Darwin und mit ihm das, was Naumann die besondere Ethik der Politik nennt, erklärt nur Erscheinungen aus gegebenen oder angenommenen Ursachen, gibt aber damit keine Massstäbe für die Beurteilung derselben ihrem Werte nach. c) Die ethischen Massstäbe bleiben, wenn sie einmal erkannt sind, dieselben, aber die Einsicht in die Wirklichkeit, in ihre Kausalzusammenhänge und die Durchdringung derselben mit der ethischen Beurteilung nimmt zu. Nach der Naturgeschichte des Staates, der einen Seite der Staatslehre, haben sich die Anfänge des staatlichen Lebens bereits im Naturzustande der Völker gebildet, und natürliche Notwendigkeiten fahren noch immer fort, daran zu formen. Es gilt also, die Reste des natürlichen Trieblebens nach und nach der sittlichen Beurteilung zu unterwerfen, ähnlich wie im Lebenslaufe des Einzelnen. Das Christentum hält also auch dem Staate wie anderen Sozietäten als letztes Ziel vor, ethische Gesamtpersönlichkeiten zu werden; dass es das kann, gibt ihm seine Grösse. Naumann aber hindert das rechte Streben nach diesem Ziele, indem er bei einem völlig entgegengesetzten Gedanken Beruhigung fassen heisst. Von einer Seite wird es daher geradezu als der wesentliche Unterschied bezeichnet, dass Naumann nicht Konflikte kennt, nicht Lagen, die keine glatte, vorwurfsfreie Lösung zulassen. Was Rede und Gegenrede über die Stellung Jesu zur Selbstliebe vorbrachte, möge der interessierte Leser später in den „Erläuterungen" suchen. Im Zusammenhange damit wies man darauf hin, dass Jesus nur scheinbar das Wohlwollen zur alleinherrschenden Idee machte; tatsächlich hat er dieselbe nur, den Bahnen der Propheten folgend, in die Weltgeschichte eingeführt, ohne aber die Ideen des Rechts und der Vergeltung, die doch im Volke Israel nicht fehlten, aufzuheben; er sprengt also in Bezug auf letztere nur die eudämonistische Fessel des Gedankens der jenseitigen Vergeltung. Weiter müssen wir noch an die Idee der Vollkommenheit denken. So lässt sich der einzelne Fall nur nach mehreren Gesichtspunkten entscheiden, und diese Erkenntnis ist notwendig, damit schnelles Urteilen über konkrete politische Erscheinungen (Krupp, Stumm) verhütet wird.

Nunmehr wandte man sich zu „Platons Euthyphron" von Professor Falbrecht. Die erste Frage war, ob überhaupt der Euthyphron, den z. B. Herbart neben der Apologie, dem Kriton und der Republik (1., 2., 4. und 8. Buch) nicht nennt (vgl. Umriss § 233 und 284), zu empfehlen sei. Der Vorsitzende bezweifelt es besonders deswegen, weil in Bezug auf den Begriff der Frömmigkeit das Ergebnis negativ sei; sie erscheine als eine überflüssige Tugend, und das führe unsere jungen Leute in die Skepsis hinein. Die „Republik" habe den Vorzug geläuterterer Anschauung, der Euthyphron den ansprechenderer Darstellung. Dem wird jedoch entgegnet, in der Republik sei der Dialog nur mehr eine blosse Form, der Gedankengang selbst sei systematisch geregelt; dagegen führe der Euthyphron auch in den Gedankengang der Gegner hinein und darin herum und bereite gerade damit den Schülern Freude. Die skeptischen Gedanken bringen dieselben bereits mit, der Unterricht schafft sie also nicht erst, sondern er geht an der Hand der Lektüre den Wendungen der Skepsis nach und sucht dem Schüler aus derselben herauszuhelfen. Über den schlechten Gottesbegriff der

Atheisten ist Sokrates doch hinaus und ein positives Ergebnis ist es, dass die Frömmigkeit der Gerechtigkeit untergeordnet wird. —

In Bezug auf die methodische Behandlung wurden Erörterungen gepflogen über die in der Bearbeitung auftretenden verschiedenen zielartigen Sätze. Just wiederholte seine Gründe, warum er bei jeder Einheit, die von konkretem Stoffe zu allgemeinen Ergebnissen führt, ein sachliches und ein fachliches Ziel unterscheidet. (Im Jahrb. S. 49 Anm. 4 liest man zuerst fachliches und dann sachliches; das ist aber umzukehren. Vgl. im übrigen Jahrb. 24.) In dem ersten Ziele sollen also ethische Hinweise noch nicht enthalten sein, ausser bei Stoffen wie z. B. bei der Bergpredigt; dagegen soll das zweite Ziel solche Hinweise enthalten. Andere Erörterungen betrafen den logischen Inhalt des Euthyphron; die logischen Schemata sind den Schülern, welche Falbrecht vor sich hat, geläufig, und dass er an diese geläufigen Schemata anknüpft, ist geeignet, den Schülern über Schwierigkeiten des etwas verwirrenden Textes hinwegzuhelfen.

Zu Glücks Arbeit über die „Renaissance der Pädagogik" verhielten sich die Versammelten fast durchweg zustimmend. Die Stellung der Bremer zur Frage des Religionsunterrichts hat er nicht berücksichtigt; ihre scharfe Stellungnahme ist erst nach Abfassung der Arbeit über die Renaissance der Pädagogik erfolgt; ein in der Versammlung anwesender geborener Bremer legte die mehr zufälligen und persönlichen Ursachen, die zu derselben geführt haben, dar. Die Versammlung konnte auch die Frage der verschiedenen Formen des darstellenden Unterrichts nicht verfolgen, weil Glück dieselbe bloss gestreift hat; allerdings wird zur weiteren Auseinandersetzung mit den Reformern eine Klärung dieser Frage für nötig erachtet. Auf Glücks eigentliche Ausführungen eingehend, spricht man wiederholt aus: Die neue Bewegung ist zu begrüssen; ihre temperamentvolle Art, die scharfe Betonung gewisser Gedanken ist geeignet, viele aufzurütteln, und in den Gedanken, die sie verfechten, ist ein guter Kern enthalten. Freilich sind diese Gedanken — z. B. das Recht der Persönlichkeit, der Individualität, der Kampf gegen die Leitfäden — längst bekannt und von uns immer vertreten worden; in dieser Hinsicht fehlt den Reformern gar sehr der Sinn für historische Gerechtigkeit. Ferner hängt um den Kern herum auch manches, mit dem wir gar nicht einverstanden sein können. Es wird die ethische Seite der Erziehung beiseite geschoben; wenn sich aber die Pädagogik mit der Kunst so vermählen soll, wie es nach dem Bisherigen die Reformer wollen, so kann dabei nur die formale Seite der Erziehung gewinnen, wie es ja Leute gibt, welche sich durch die schöne Kirche ästhetisch stimmen lassen, aber gegen Wort und Sakrament gleichgültig sind. So darf man auch die Lebendigkeit, die Selbsttätigkeit der Kinder von dem wertvollen Inhalt nicht trennen. Den Reformern fehlt der Respekt vor den klassischen Erziehungsstoffen, die in kaum zu bezeichnender Weise modernisiert oder, wie die Reformer selbst sagen, mit Gegenwartsleben erfüllt werden. Damit hängt zusammen die Planlosigkeit, mit welcher an einen Stoff (Kuh, Isaaks Heirat usw.) alles nur mögliche angehängt wird, so dass die schlimmsten Ausartungen der Zillerschen Konzentration dagegen als Kinderspiel erscheinen. Dem gegenüber freuen wir uns, dass wir wenigstens die Anfänge eines gesunden, grossen Lehrplans haben, der der Heranbildung fester

Persönlichkeiten Dienste leistet, ohne in den Einzelstoffen des belletristischen Aufputzes zu bedürfen. Brauchte ein Stoff denselben, um das Interesse des Kindes zu finden, dann stände er wenigstens nicht am rechten Platze; eine gesunde Methodik muss das Interesse mit der Sache selbst erwecken, nicht mit Zutaten.

Die Besprechung des Schlussteils der Abhandlung von Rektor M. Schmidt: „Was ist's um Herbarts Zucht?" nahm viel Zeit in Anspruch, weil Verf. das Verhältnis der Zucht im Herbartischen Sinne zu den Unterrichtsstufen und zur Zucht im gewöhnlichen Sinne des Wortes darstellt, befasste man sich viel mit genauer Abwägung von Definitionen (Einsicht in Wirklichkeitsverhältnisse, sittliche Einsicht, sittliches Urteil, sittliche Elementarerfahrung, sittliche Erregung, Gewissen usw.), deren Wiedergabe hier zu viel Raum beanspruchen würde. Der Berichterstatter möchte aber auf diese Partie der kommenden „Erläuterungen" ganz besonders hinweisen; die verhandelten Gedanken hängen eng mit wichtigen Streitfragen und mit umlaufenden Anklagen zusammen. Dass Verf. auf gewisse Gefühle als die wesentlichen Momente der Zucht eindringlich hingewiesen, wurde am Schlusse noch einmal dankbar anerkannt. Vorher wurde noch bemerkt, dass er wohl das Schulleben etwas zu niedrig einschätze. Die „Begegnung" ist allerdings die Seele der Zucht (darüber s. voriges Jahrb.). Wanderungen, Reisen, Beschäftigung im Garten und Werkstatt haben wohl auch Bedeutung für den Unterricht, aber daneben gibt es reine Veranstaltungen der Zucht, wie Spiel, Andachten, Feste. Hier lernt der Erzieher oft viel mehr als bei der streng geregelten Lernarbeit; und hinsichtlich des Zöglings darf man unter Zucht nicht ausschliesslich an die Bildung der Sittlichkeit in dem seither bestimmten Sinne denken; es ist an Bildung des Willens überhaupt zu denken, an Gelegenheit zum Versuchen, zum Handeln.

Der Abschluss dieser Besprechung hatte sich auf Mittwoch früh verschoben und wurde wie das Weitere vom 2. Vorsitzenden, Prof. Just, geleitet. Herr Prof. Vogt (dessen 70. Geburtstag am Dienstag beim Mahle und beim abendlichen Zusammensein eine kleine Nachfeier erfahren hatte) hatte nach den Anstrengungen der vorausgegangenen Tage den Verhandlungen fernbleiben müssen. Es folgte nunmehr Justs Arbeit über „Goethes Kunst des Lernens". Da der Verf. den objektiven, sachlichen Zug in Goethes Wesen zu sehr hervorgehoben hatte, so wurde dem gegenüber auch auf die vorhandenen Äusserungen Goethischer Subjektivität hingewiesen, z. B. darauf, dass er in der Farbenlehre nicht ohne persönliche Vorliebe sich für eine Theorie entschied; dass es in der Polemik gegen Newton an strenger Sachlichkeit sehr fehlt; dass er in der Erziehung seines eigenen Sohnes die Duldsamkeit gegen fremde Eigenart, die er oft in so reichem Masse übte, doch etwas vermissen liess usw. Trotzdem hat aber doch Verf. die Züge echter Lernkunst aus Goethes Leben und Schriften nachweisen können, und er konnte es, weil dessen gesunde Natur die anhaftenden Fehler als solche empfand und zeitlebens an sich selbst arbeitete — besonders immer durch „offene Beichte". Gute Biographien werden dem jetzt übermässig betonten Experiment gegenüber für den Pädagogen immer eine Fundgrube bleiben, da sich die Folgen vieler Erziehungsmassregeln im Augenblicke gar nicht feststellen lassen und kein Experiment ein ganzes Leben überblicken kann.

Das führte hinüber zu dem Aufsatz Vogts: „O. Flügels Biographie

Herbarts“, dessen erster Teil gerade von der Bedeutung der Biographien für die Pädagogik spricht. Es wurde in der Debatte noch hingewiesen auf die Erziehungsberichte Delbrücks, des Erziehers der beiden Söhne Friedrich Wilhelms III. Nach diesen Mitteilungen zeigte sich die verschiedene Anlage der beiden Prinzen schon in sehr früher Jugend: der Kronprinz war, wie die Mutter schrieb, „voller Geist“, zeigte grosse Reproduktionskraft, veränderliches Wesen; der jüngere fiel frühzeitig auf durch ruhige Beharrlichkeit, Gedächtnis des Willens, Ordnungssinn hineichtlich der Spielsachen, zuverlässiges Wesen. (Über eine Begegnung, die Herbart mit Delbrück und den beiden Prinzen und dann mit der Königin Luise gehabt, schreibt Herbart an seinen Schüler Karl.) — Im weiteren spricht Vogt über das Verhältnis der Entwicklungslehre zu Herbarts Philosophie und zu den unterrichtlichen Entwicklungsstufen. Hiernach sind die letzten Gründe für die tatsächliche Veränderlichkeit neben der tatsächlichen Beharrung darin zu erblicken, dass letzte an sich unveränderliche Elemente angenommen werden, welche durch Zusammensein mit anderen Elementen in innere Zustände versetzt werden. Folglich können die Elemente ihre inneren Zustände nicht selbst übersteigen und vermehren, sondern dazu ist ein Anstoss von aussen, ein Zusammentreffen mit anderen Elementen nötig. Hierdurch unterscheidet sich Herbarts Entwicklungslehre von anderen Entwicklungstheorien. In Bezug auf die Pädagogik hat man ja versucht, auch aus der Darwinschen Entwicklungslehre pädagogische Folgerungen zu ziehen; aber das ist unmöglich, es handelt sich dabei bloss um den Kausalzusammenhang physischer, unbewusster Vorgänge. Die pädagogische Entwicklungstheorie setzt aber voraus ein Reich von seelenbegabten Wesen mit bewussten Zuständen und sucht deren Kausalzusammenhang aufzuzeigen und nachzubilden.

Die nunmehr folgende Abhandlung Vogts: „Bedenkliche Meinungen der Gegenwart“ hätte dem Inhalte gemäss nach der von Glück stehen müssen; letztere war aber durch Beschluss der Vorversammlung für den ersten Tag angesetzt worden. Die erste Meinung, welche Vogt bekämpft, ist die, dass das Wahre, Schöne und Gute einander in der Erziehung so nebengeordnet sind, wie in der Reihe der Wissenschaften selbst. Der blosse Gelehrte ist geneigt, die Logik über die andere zu stellen, die Reformer stellen die Ästhetik höher. Doch sagt selbst Goethe, die Muse solle nur begleiten, nicht leiten. Dieselbe unausweichliche Antwort liegt auch schon in Herbarts Pädagogik vor und ist im Verein in immer erneuten Verhandlungen stets festgehalten worden, ebenso aber auch, dass das Ästhetische ähnliche Verhältnisse zeigt wie das Ethische und ästhetische Bildung (unter sonst günstigen Umständen) den Menschen zugänglicher macht für ethisches Urteilen. Die Verschiedenheit der Naturen kann auch ein verschiedenes Verhältnis zur Religion zur Folge haben; ein einseitig künstlerisch beanlagter oder ausgebildeter Mensch lebt in einer Welt von Gefühlen und blossen Gedankendingen, die sich leicht umformen lassen; der Mann der Tat dagegen fördert in den gegebenen Verhältnissen grosse Schwierigkeiten, die ihm seine Ohnmacht und Hinfälligkeit nahelegen, und kommt deshalb leichter zur Religion. Das Wahre wird in unzulässiger Weise erhoben, wenn z. B. in der Religionslehre neue Ergebnisse der Fachwissenschaft vor die Schüler gebracht werden ohne hinreichende Prüfung, ob die Reife, d. h. die Fähigkeit, sie wirklich

aufzunehmen und zu verarbeiten, vorhanden ist. In derselben Richtung liegt der pädagogische Irrtum, welcher die Unterscheidung zwischen Sachwissenschaft und Schulwissenschaft verwirft.

Die zweite bedenkliche Meinung, welche Vogt bekämpft, ist die, dass nur das in der Entwicklung des Kindes selbst liegende Ziel zu verfolgen sei. Hierzu war wiederum wenig zu sagen, weil auch das Problem der Individualität bereits von Herbart sehr eingehend erwogen worden ist; der Verein hat sich auch seit dem Auftreten der „Sozialpädagogik“ mit der Frage wiederholt befasst. Verständlich wird die unklare Meinung dadurch, dass immer noch oder wieder in verstärktem Masse, wenn auch in anderer Weise als zu Rousseaus Zeit, die Jugend unter dem Drucke unverständiger Forderungen leidet. Dieses Weh der Jugend empfinden wir gewiss nicht minder als irgend ein Reformpädagog. Dabei wurde eine treffende Äusserung eines französischen Schriftstellers angeführt: Die erste Revolution hat die allgemeinen Menschenrechte gebracht; wer wird die Rechte des Kindes bringen?

Zuletzt spricht Vogt gegen die von Messmer vertretene Meinung, im Geschichtsunterricht seien sittliche Urteile nicht zu fällen, sittliche Maximen nicht auszubilden. Man male sich das etwas aus, ob das nicht materialistische Geschichtskonstruktion werden muss? Weil aber der Gedanke selbst so ungeheuerlich ist, meinte man von einer Seite, es könnten Präparationen mit einseitig moralisierender Tendenz das Urteil Messmers bestimmt haben.[1]) Jedoch wurde entgegnet, es könne jeder wissen, was nach unserer Meinung der historische Unterricht alles tun solle. Abgesehen von den rein historischen Tatsachen, Zahlen usw., die das nächste Ergebnis sind, stehen neben individualistischen Urteilen sozialethische, zugleich soll aber auch die reine Auffassung für Wirkliches, Tatsächliches und für die Mittel, in den Verlauf des Wirklichen einzugreifen, gebildet werden, denn man muss etwas verstehen und können, wenn man in der Welt etwas erreichen will.

Nunmehr kam man, weil die Abhandlung von Dir. Ruppert „Über die verschiedenen Zahlarten“ erst die Einleitung zu einer längeren Darlegung ist, zu der Arbeit von Flügel: „Voluntarismus und Intellektualismus bei Lay und Ribot.“ Hier bot sich zunächst Gelegenheit, die im vorigen Jahre begonnene Erörterung über die Berechtigung und die Grenzen des Experimentes fortzusetzen; dass das Gebiet dafür beschränkt ist, ist klar, doch lässt es sich vielleicht allmählich erweitern, weil auch das „Rein-Geistige“ schliesslich eine körperliche Seite hat. Zu den schon jetzt erfreulichen Resultaten gehören z. B. die gefundenen Zahlen über Sinnestypen; anderes findet sich in Strümpells Pädagogischer Pathologie; für Verirrungen, unbedachte Verallgemeinerungen u. a. liefern die Vertreter des Experimentes noch immer selbst Belege. — Der Vorwurf des Intellektualismus, der immerfort gegen Herbarts Psychologie erhoben wird, wurde zurückgewiesen. Er ist zurückzuführen auf den missverstandenen Begriff der Vorstellung bei Herbart. Lay, der auch den Vorwurf des Intellektualismus

[1]) Ich habe schon wiederholt über solche unbestimmte Hinweisungen auf Präparationen zu berichten gehabt. Es würde, glaube ich, der gegenseitigen Verständigung förderlich sein, wenn man bei solchen Hinweisen immer so bestimmte Exempel angeben würde wie Vogt in den Erläut. zum 24. Jahrbuch S. 52.

erhebt, stellt sich, indem er das absolute Werden, das ursachlose Geschehen in der Psychologie verwirft, ohne es zu wissen, auf unsere Seite.

Zum Schlusse sei bemerkt, dass Rektor Lomberg in Elberfeld, der jetzt das Dörpfeldsche Evangelische Schulblatt mit herausgibt, und Professor F. Falbrecht in Wien neu in den Vorstand gewählt wurden.

C. Beurteilungen.

Barth, Prof. Dr. Paul, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt. Leipzig 1906, J. A. Barth. Pr. geb. 8 M. S. XII, 515.

Die Einleitung (S. 1—31) stellt den Begriff und das Ziel der Erziehung und des Unterrichts fest, handelt von der Psychologie und Ethik als den Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre und von der Macht der Erziehung und gibt die Gliederung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Der 1. Hauptteil ist der allgemeinen, der 2. Hauptteil der speziellen Erziehungs- und Unterrichtslehre gewidmet. Der 1. Teil zerfällt in 3 Hauptstücke: I. Die Bildung des Willens, II. Die Bildung des Gefühls, III. Allgemeine Unterrichtslehre (die Bildung des Geistes). Der 2. Teil in 2 Hauptstücke: I. Spezielle Erziehungslehre, II. Spezielle Unterrichtslehre. Der allgemeine Teil umfasst 323 Seiten, der spezielle 183 Seiten. Dem Buche ist ein Verzeichnis der zitierten Schriftsteller angefügt (S. 507—515); doch fehlt ein Sachregister.

Im Vorworte sagt der Verfasser: „Im vorliegenden Buche ist ein System der Erziehungs- und Unterrichtslehre versucht worden, dass sich mit den Mitteln des modernen Denkens aufbaut, ohne denjenigen Erwerb der Vergangenheit, der bleibende Geltung hat, ungenützt zu lassen.“ Das Studium des Buches hat auf den Unterzeichneten weniger den Eindruck des Versuchs, ein neues System aufzustellen, gemacht, als vielmehr den Eindruck einer gründlichen und besonnenen Revision hauptsächlicher Leistungen und Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik in der Vergangenheit und Gegenwart. Es herrscht mehr die geschichtliche, als die philosophische Betrachtungsweise vor; nur durch letztere kann man zu einem Systeme gelangen. Die Ergebnisse der neueren Psychologie werden vielfach berücksichtigt. Wenn durch sie auch nicht häufig neue pädagogische Erkenntnisse gewonnen werden, so ermöglichen sie doch öfter eine tiefere Begründung bekannter pädagogischer Wahrheiten. Interessant und wertvoll sind die an vielen Stellen eingefügten geschichtlichen Überblicke.

Der Verfasser hat die Literatur um ein Buch bereichert, das in ernster Wissenschaftlichkeit die Hauptfragen der Pädagogik prüft und beleuchtet und auf die Errungenschaften und die Bestrebungen hinweist, die nach seiner Ansicht für den weiteren Fortschritt von Bedeutung geworden sind oder werden können. Man wird ihm in vielen Fällen zustimmen können.

Im Folgenden gestatte ich mir einige besondere Bemerkungen über den Inhalt. Als Ziel der Erziehung wird in Anlehnung an Schleiermacher die Fortpflanzung der Gesellschaft hingestellt, da die Erziehung wie die Sittlichkeit aus dem sozialen Leben entstanden sei und den Zögling wiederum für das menschliche Gemeinschaftsleben bilden müsse.[1]) Der Verfasser zieht die Schleiermachersche Formulierung des

---

[1]) Vgl. Herbarts Wort in der Einleitung zu seiner Allgemeinen Pädagogik: „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, dass sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiete.“

Erziehungsziels der Herbartschen vor. Das Herbartsche Ziel (Charakterstärke der Sittlichkeit — Erziehung zur sittlich-religiösen Persönlichkeit) widerstreitet jedoch jener weiteren Zielsetzung nicht, hat aber den Vorteil, dass es dem praktischen Erzieher sein Objekt näherrückt und ihm die konkrete Fassung seiner nächsten Aufgaben wesentlich erleichtert. Die Erziehung kann doch nur durch das Individuum auf die Gesellschaft Einfluss gewinnen. Der Begriff der Sittlichkeit beugt der Gefahr einer rein individualistischen Erziehung vor; er weist hin auf menschliche Gemeinschaften. Wenn am Ende des 2. Kapitels (S. 6) hervorgehoben wird, dass es bei allem Wechsel der Moralsysteme ein konstantes Element gibt, nämlich die Hingebung an die Zwecke der Gemeinschaft; und wenn es weiter heisst, dass aus dieser Hingebung gewisse Tugenden folgen, die, weil allgemeingültig und allgemein menschlich, in jedem pädagogischen Systeme wiederkehren: so wird damit doch anerkannt, dass die Sittlichkeit das Konstante ist, worauf die Erziehung hinzielen muss. Eine strenge Ableitung des Ziels der Erziehung aus der Ethik ist zu vermissen. In dem nächsten, dem 3. Kapitel (S. 7) wird von der Psychologie und Ethik als Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehandelt. Hier schliesst sich der Verfasser der Formel Kants an: „Eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit“, da in diesem Prinzip alle Ethiker übereinstimmen. Mit dieser Formel will vermutlich der Verfasser das Ziel der Erziehung ausdrücken, während er in dem Kapitel vom Ziel der Erziehung nur eine Definition der Erziehung (Fortpflanzung der Gesellschaft) gibt. Die Darstellung erscheint nicht hinreichend klar. — Es wird schwerlich als ein Fortschritt aufgefasst werden können, dass das Ziel der Willensbildung (S. 45ff.) aus einem System von Tugenden abgeleitet, also die Tugendlehre und nicht die Ideenlehre zur Grundlage der Erziehungslehre gemacht wird. Aus dem Prinzip der eigenen Vollkommenheit und der fremden Glückseligkeit wird die Forderung des starken und des guten Willens abgeleitet (S. 45). Der starke Wille fordert die Tugenden der Straffheit, des Fleisses und der Selbstbeherrschung, der gute Wille die Tugenden der Wahrhaftigkeit, der Gerechtigkeit und des Wohlwollens. „Der gute Wille ist der soziale Wille“ (!). Aus diesen sechs Haupttugenden sollen sich der speziellen leicht ableiten lassen. So z. B. soll Dankbarkeit Wohlwollen (!) gegen den sein, von dem wir Gutes empfangen haben, Höflichkeit die Gerechtigkeit in äusserer Ehrerweisung, verbunden mit Wohlwollen. Dergleichen Ableitungen führen leicht zu Begriffsverwirrungen und lassen der Willkür einen weiten Spielraum. Ich habe mich nicht davon überzeugen können, dass die Pädagogik durch eine derartige ethische Grundlage an Wissenschaftlichkeit gewinnt. Im Vorworte wird Herbarts System anerkennend das geschlossenste unter den Systemen der Erziehungs- und Unterrichtslehre der Neuzeit genannt. Diese Geschlossenheit verdankt es nicht zum geringsten seiner ethischen Grundlage (Ideenlehre).

Der Verfasser unterscheidet unmittelbare und mittelbare Willensbildung (S. 39ff.). Herbarts Terminologie dafür (Regierung und Zucht) hält er für nicht glücklich; als beste Bezeichnung für die unmittelbare Willensbildung empfiehlt er den Namen Gewöhnung. Allein dieser Begriff ist zu weit; Gewöhnung spielt auch bei der mittelbaren Willensbildung eine hervorragende Rolle. — Mit der heutigen Psychologie nennt der Verfasser alle Eindrücke unserer Sinne, die aus objektiven Ursachen entstehen, „Empfindungen“, die subjektiven Zusätze, die kein objektives Gegenbild haben, „Gefühle“; mit dem Worte „Vorstellung“ bezeichnet er nur „reproduzierte Empfindung“ (S. 30, 34); allein mit diesem Begriffe der Vorstellung ist wohl auf ethischem Gebiete nicht auszukommen (vgl. S. 94); er ist zu eng. Der Begriff „Vorstellung“ schliesst auch reproduzierte Gefühle ein. Diese Erweiterung des Begriffs nimmt der Verfasser selbst vor da, wo er von der Sympathie spricht (S. 94).[1] Die Sympathie ist für die Entstehung des Wohlwollens

[1] Vgl. Päd. Studien 1906, Heft 1, S. 4.

gewiss von grosser Bedeutung, der fundamentale Unterschied zwischen beiden wird jedoch übersehen (S. 96/97); auch ist es nicht zutreffend, dass es sich bei der Herbartschen Idee des Wohlwollens nur um ein verstandesmässiges Wohlwollen handeln soll. Sagt doch Ziller in seiner Allgem. philos. Ethik (2. Aufl. S. 107) über Sokrates: „Die eigene Auffassung von Sokrates blieb indes leider viel zu sehr . . in logischer Gedankenarbeit hängen, und dadurch wurde bei ihm die Bestimmung des ethisch Wohlgefälligen und Missgefälligen und die aus dem Gefühl stammende sittliche Wärme, die nicht fehlen soll, beeinträchtigt . . . Das Ethische schien fast nur eine Sache des Verstandes zu sein" (vgl. auch a. a. O. S. 168 ff.). — Das Gewissen bezieht sich ebensowohl auf Gedanken, als auf Handlungen (S. 99). — In der guten, übersichtlichen und besonnenen Darstellung der Psychologie der Aufmerksamkeit (S. 114 ff.) hätte wohl auch Zillers eingehende Behandlung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik berücksichtigt werden können. Es beruht gewiss auf einem Missverständnis, was auf S. 153 von Ziller behauptet wird, vielleicht erzeugt durch die Verschiedenheit des Begriffs „Affekt" (vgl. Ziller, Vorlesungen, 1. Aufl., S. 287/88). Bei Ziller bedeutet Affekt eine Störung des seelischen Gleichgewichts (vgl. auch Barth, S. 167). Übrigens ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht „im wesentlichen das, was unter dem Namen des unmittelbaren Interesses bei Herbart im Mittelpunkte des pädagogischen Systems steht" (S. 165). — Der Abschnitt über die freiwillige Aufmerksamkeit ist etwas dürftig geraten (S. 166/67). — Eine zutreffende Terminologie ist ohne Zweifel von grosser Wichtigkeit für eine Wissenschaft; doch kann ich dem Verfasser nicht durchaus beipflichten in dem, was er über die Bezeichnungen: Zucht, objektiver und subjektiver Teil des Charakters, konzentrische Kreise, Artikulation des Unterrichts, Konzentrationsfragen (S. 41, 43, 69, 296, 305, 311, 313) sagt. Ich muss mir's hier versagen, näher darauf einzugehen. Auch ist es nicht zutreffend, wenn er den Reinschen Bezeichnungen der formalen Stufen den Vorzug grösserer Klarheit gegenüber den ursprünglichen Bezeichnungen zuerkennt. Übrigens erscheint es nicht rätlich, in einer so jungen Wissenschaft, wie der Pädagogik, ohne Not die Termini zu ändern. Man wird gewisse Mängel in Kauf nehmen müssen, um die gegenseitige Verständigung möglichst zu erleichtern. Nur wenn die Terminologie den wissenschaftlichen Fortschritt zu hemmen droht, wird man auf Verbesserungen Bedacht nehmen müssen.

Im Hinblick auf die Verschiedenheiten zwischen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und der allgemein formalen Wissenschaft der Logik und Mathematik unterscheidet der Verfasser eine Vorbildung 1. für die Ergründung der subjektiven Welt (des Geistes), 2. für die Ergründung der objektiven Welt (der Natur), 3. für logische Ordnung jedes Tatsachengebietes und spricht von 3 Arten der formalen Bildung: der subjektiven, der objektiven und der systematisierenden. Als ein Spezifikum für die subjektive formale Bildung bezeichnet er die alten Sprachen, insbesondere das Latein; das einzige Hilfsmittel zur Erlangung der objektiven formalen Bildung seien die Naturwissenschaften; die systematisierende formale Bildung könne nur die Mathematik geben. Auf diese Unterscheidung und die Unterscheidung zwischen Kenntnissen (Wissen) und Fertigkeiten wird die Einteilung der Lehrfächer gegründet. Die Wissensfächer werden ferner nach dem Gegensatz: material-formal, die Fertigkeiten nach dem Gegensatz: technisch-künstlerisch geschieden. Die mathematische Physik wird neben der Mathematik zur formalen Seite der realistischen Wissensfächer gerechnet, zur materialen die Naturgeschichte und Geographie, während die Chemie sowohl der formalen als der materialen Seite zufällt. Auf der formalen Seite der humanistischen Wissensfächer stehen die Sprachen, auf der materialen Seite: Religionsgeschichte, Moralsystem, Sagen und Märchen, Weltgeschichte. Es ist auffällig, dass zwar den materialen realistischen Fächern (Naturgeschichte, Geographie, Chemie), nicht

aber den materialen humanistischen Fächern formalbildende Wirkung beigemessen wird.

So dankenswert und interessant auch dieser Versuch einer wissenschaftlichen Ableitung und Gruppierung der Unterrichtsfächer ist, so erscheint mir doch die in engster Beziehung zum Erziehungsziele stehende Lehre vom Interesse geeigneter, die Richtlinien für die Einteilung und Bewertung der Unterrichtsfächer zu geben.

Der 2. Teil des Buches bietet eine Fülle von Anregungen. Ich möchte dazu nur folgende Bemerkungen mir erlauben. In wichtigen Punkten stimme ich dem bei, was über Geschichtsunterricht gesagt wird. Die Schlussfolgerung jedoch, nach der der Vortrag des Lehrers die Grundlage des geschichtlichen Unterrichts bleiben müsse (S. 411), erscheint mir nicht zwingend. Der Kürze halber gestatte ich mir, auf einige Stellen zu verweisen, wo ich mich bereits ausführlicher über diesen Gegenstand ausgesprochen habe: Quellenlektüre und Geschichtsunterricht, S. 30 ff. — Encykl. Handbuch der Päd. von Rein, Bd. 5, S. 654 u. 655. — Jahrbuch des V. f. w. P. 1892, S. 118; 1893, S. 177 ff. — Päd. Studien 1898, 5. Heft, S. 197. Auch wird schwerlich dem Satze beizustimmen sein, dass jedes Bild erst nach dem Vortrage des Lehrers, am besten erst auf der fünften Stufe seine Stätte hat. Die Abbildungen werden an verschiedenen Stellen, je nach ihrem Charakter, Anwendung finden können (vgl. meine Schrift: Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffs für den Geschichtsunterricht, S. 36 ff.). — Auf S. 415 heisst es: „In den geschichtlichen Unterricht, der im allgemeinen sinnhabendes, rationell zusammenhängendes Material darbietet, ragt noch ein Stück rein äusserlich zusammenhängenden Stoffes hinein, der jeder Rationalisierung widersteht, nämlich die zu den wichtigsten Ereignissen zu lernenden Jahreszahlen. Sie spotten jeder Herleitung aus Gründen.“ Das ist richtig, aber nach diesem Gesichtspunkte dürfen sie nicht beurteilt werden. Der Verfasser tut es übrigens auch nicht, er sagt selbst, dass „die Richtigkeit der Vorstellungen von den zeitlichen und von den so oft damit verbundenen ursächlichen Beziehungen der Dinge“ von dem Vorhandensein der Jahreszahlen abhängt. Man wird geradezu sagen müssen, dass ursächliche Beziehungen ohne die Zeitvorstellung unmöglich sind. Die Ausbildung der Zeitvorstellungen ist für die geistige Bildung überhaupt von grosser Wichtigkeit. Der Begriff der Entwicklung, die Auffassung des Geschichtlichen ist ohne Zeitvorstellung nicht denkbar. Es ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Zeitvorstellungen bilden zu helfen. Der Verfasser bietet auf S. 505/6 eine Probe einer recht zweckmässigen „Zwischenraumstabelle“ für Geschichtszahlen, wodurch die Vorstellung der zeitlichen Abstände geklärt und eingeprägt werden soll. — Nicht wird man die Wahl des Stoffes zum Deklamieren grundsätzlich der freien Wahl des Schülers überlassen, wohl aber von Zeit zu Zeit. — Sehr richtig wird für den Gesangunterricht das analytische Verfahren empfohlen (S. 447). Der Übungsstoff ist vom Liederkursus abhängig zu machen (S. 450).

In Bezug auf die Simultanschule steht, so weit ich sehe, der Verfasser nicht auf einem prinzipiell anderen Standpunkte als die Herbartianer, trotzdem es scheint, als ob dies der Fall sei (S. 349). Der Verfasser kennzeichnet seinen Standpunkt kurz mit den Worten: „So lange es noch Gemeinden gibt, die eine konfessionelle Schule der simultanen vorziehen, muss er (der Staat) die erste gestatten. Aber freilich nicht minder die zweite, wenn die Schulgemeinde sie verlangt“ (S. 348/49). Thrändorf lehnt in dem vom Verfasser angezogenen Artikel (vgl. Päd. Studien 1905, 2. Heft, S. 91) die Simultanschule als Zwangsanstalt ab, hat aber nichts dagegen, dass Familien oder Gemeinden sich zusammentun, um ihre Kinder simultan erziehen zu lassen. Er erklärt ausdrücklich, dass er auch Gegner der Zwangskonfessionsschule ist, und will von letzterer die freie Konfessionsschule unterschieden wissen, deren Charakter bedingt ist durch den Geist derer, die ihr die Erziehung und Bildung ihrer Kinder anvertrauen. — In dem Kapitel vom Religionsunterrichte

(S. 345 ff.) wird der Finger auf manch schwierige Frage gelegt. Für den Schulunterricht wird schliesslich eine objektive Religionsgeschichte empfohlen, die die seelischen und sittlichen Werte bevorzugt und das dogmatische System der kirchlichen Belehrung, dem Konfirmandenunterrichte, überlässt. Diese Scheidung stösst jedoch auf so viele Schwierigkeiten, dass sich nicht ohne weiteres überschauen lässt, ob dieser Weg überhaupt gangbar ist. — Mit Fr. W. Förster (Zürich) fordert der Verfasser neben dem Religionsunterricht einen Moralunterricht (S. 78 ff., 365 ff.). — Ganz abfällig werden die arabischen Märchen („Tausend und eine Nacht") ihrer moralischen Minderwertigkeiten wegen beurteilt; ihre Verbannung aus allen Schulbibliotheken und aus dem privaten Bücherschatze der Kinder wird den Erziehern dringlich ans Herz gelegt.

Das Buch bietet viel Gutes und viel Anregung zur Vertiefung in wichtige pädagogische Fragen; es ist einem sorgfältigen Studium zu empfehlen. Auch wer in wesentlichen Punkten abweichender Meinung ist, wird oft Gelegenheit haben, zu dem gut orientierenden Inhalte des Buches zurückzukehren. Wohltuend berührt das Bemühen des Verfassers, den Ansichten und dem Standpunkte anderer in Vergangenheit und Gegenwart gerecht zu werden. — Die Ausstattung des Buches ist sehr gut.

Rochlitz. Dr. Schilling.

J. B. Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde.

Seit Luthers Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherrn hat — nach dem Urteile Niemeyers, des ersten Geschichtschreibers der Pädagogik — keine Schrift ein so allgemeines und werktätiges pädagogisches Interesse erregt wie Basedows Vorstellung usw. Leider ist das Büchlein nur noch in wenigen Exemplaren vorhanden, die von den Bibliotheken entweder gar nicht oder mit grossen Schwierigkeiten zu erlangen sind. Hermann Lorenz hat sich darum mit dem Neudrucke der „Vorstellung" in der A. Richterschen Sammlung (Leipzig 1893) ein Verdienst erworben. Nach dieser Ausgabe ist nun das Werk oft zitiert worden. Ein Vergleich mit dem Originaldruck ergibt aber, dass der Lorenzsche Nachdruck grosse Abweichungen im Texte zeigt. Es seien einige angeführt: S. 25 steht wirksam statt: unwirksam, S. 31 provocieren statt: perorieren, S. 32 ist statt: wird, S. 42 nochmals statt: nachmals, S. 46 Vergelten statt: Vergelter, S. 49 Vernichtung statt: Verachtung, S. 52 genannten statt: gemeinen, S. 58 ganzen statt: jungen, S. 63 jene statt: jede, S. 72 Real- statt: Verbalmemorieren, S. 73 nie statt: mir, vor statt: von, S. 74 unverspürlich statt: unaufhörlich, S. 75 und statt: oder, academischen statt: ökonomischen, S. 76 noch statt: auch, S. 82 von statt: zur, S. 98 Anto- statt: Ontologie, Philosophie statt: Psychologie, S. 101 von statt: vor (dreimal hintereinander!), S. 104 und statt: der, resp. oder, S. 105 Generationen statt: Quartieren, S. 112 illustriert statt: illuminiert u. a. Auslassungen von Worten, halben und ganzen Sätzen finden sich S. 57, 61, 66, 77, 82, 90, 95, 98, 103, 107.

Neuerdings ist in Reclams Universalbibliothek eine Ausgabe der Vorstellung erschienen (No. 4663), die der Unterzeichnete besorgt hat. Dieser Nachdruck gibt den Originaltext wieder, nur die Druckfehler des Urdruckes wurden verbessert. Die Einleitung bringt eine Biographie Basedows, der Text wird in Anmerkungen erläutert. Bei dem billigen Preis von 20 Pf. (geb. 60 Pf.) wird sich das Bändchen — wie die anderen pädagogischen Klassiker der Universalbibliothek — hoffentlich bald in nuseren Seminaren einbürgern.

Leipzig. Dr. Th. Fritzsch.

Wünsche, August, Die Schönheit der Bibel. I: Die Schönheit des Alten Testaments. Leipzig, Eduard Pfeiffer, 1906. 390 S. M. 8.

Ästhetische Schriftbetrachtung in Herderschem Geiste, wie sie der Verfasser bieten will, ist gewiss neben der in unserer Zeit besonders reichlich betriebenen historisch-kritischen notwendig. Auch dass W. dabei „mehr auf Herausarbeitung der materialen oder gehaltlichen Schönheit als auf die formale bedacht gewesen" ist, während er letztere in einer besonderen Schrift

behandelt, ist nur zu billigen; denn jenes Bestreben kann allgemeineres Interesse voraussetzen, dieses kaum. Mit vielem Fleiss bemüht sich der das Alte Testament gründlich kennende Verfasser, die Schönheit der alttestamentlichen Geschichtsdarstellung, der poetischen und prophetischen Schriften, der Volksdichtung, der Loblieder, der Parabel- und Fabeldichtung, die Poesie der Fluch- und Segenssprüche, der Trauer- und Spottlieder, die Poesie des Todes, die Schönheit der Naturpoesie, der religiösen und der Frohsinnspoesie (Wein, Weib, Gesang) aufzuzeigen, indem er eine grosse Zahl israelitischer Lieder in meist geschickter Übersetzung vorführt. Ein guter Teil dieser alttestamentlichen Dichtungen kann seine Wirkung kaum verfehlen, und so könnte wohl die Darbietung ihrer Übersetzung manchen „Gebildeten unter den Verächtern“ der Bibel zu deren Würdigung und Lektüre zurückführen. Was aber der Verfasser weiter — ausser den Übersetzungsproben — in diesem dicken Buche zusammengeschrieben hat, scheint mir jenes Ziel wenig zu fördern und nicht die rechte ästhetische Schriftbetrachtung zu sein. Es ist zumeist eine etwas matte Paraphrase mit einiger Sacherklärung und Zitaten (besonders aus Herder). Die Schreibweise ist oft breit und reich an z. T. fast wörtlichen Wiederholungen, so dass ich bezweifle, ob viele den starken Band durchlesen und daraufhin von der Schönheit des Alten Testaments ergriffen sein werden. Das Ganze ist nicht künstlerisch genug angefasst; wie ganz anders weiss uns z. B. Gunkel die Sagen der Genesis oder die Eliasgeschichte geniessbar und genussreich zu machen oder Duhm den Jeremia als Dichter erkennen zu lassen! Überhaupt hat W. leider die neuere theologische Literatur fast unverwertet gelassen. Verdienstlich ist das letzte Kapitel „Das Alte Testament in der bildenden Kunst“; freilich ist auch hier die Beschreibung der Kunstwerke recht äusserlich: z. B. was links, was rechts zu sehen ist, ist doch ziemlich nebensächlich, wird aber stets getreulich gebucht, während die innere Schönheit selten erörtert wird. Einige berühmte Gemälde (Rembrandt, Segen Jakobs; Murillo, Rebekka am Brunnen) wären vor manchem unbedeutendern zu nennen gewesen. — Das gut ausgestattete, aus reichen Kenntnissen mit viel Fleiss und Liebe gearbeitete Werk müsste knapper, flüssiger, dem Stoffe kongenialer geschrieben sein.

Zwickau. Dr. H. Meltzer.

G. Major, Lehrer am Erziehungsheim „Sophienhöhe“, Jena, Neue Wege für den Religions- und Konfirmandenunterricht Abnormer. Jena, Herm. Costenoble, 1905. Preis 1,50 M.

Verfasser hat sein Buch, das übrigens von Begeisterung für die behandelte Materie zeugt, wie er selbst sagt, besonders den Hilfsschulen und Anstalten zur Erziehung anormaler Kinder (auch Idiotenanstalten!) gewidmet.

Es kann und darf jedoch nicht verschwiegen werden, dass seine Ausführungen hinsichtlich des Religionsunterrichtes weit über die in diesen Anstalten durch das Schülermaterial bedingten Verhältnisse und Bedürfnisse hinausgeht.

Auch bieten seine Vorschläge auf diesem Gebiete nichts Neues, denn sie befürworten hinsichtlich der Stoffauswahl und Behandlung durchgehends genau dasselbe, was die Herbart-Zillersche Richtung in dieser Beziehung schon seit Jahren gefordert hat, nämlich a) Märchen, Robinson und heimatliche Sagen, b) Patriarchen-, Richter- und Königsgeschichte des Volkes Israel, c) die Propheten und das Leben Jesu, d) kirchengeschichtliche „Notizen“.

Anders ist es bezüglich des Konfirmandenunterrichtes. Mit diesen Ausführungen könnte man sich eher befreunden. „Neue Wege“ geht der Verfasser aber auch hier nur in den Abschnitten, die von der Morgenfeier und den Andachten im Freien handeln. In Hilfsschulen, Idiotenanstalten u. dgl. aber die Bergpredigt als Grundlage für den Konfirmandenunterricht zu machen, halte ich für verfehlt.

Alles in allem: das Buch hält nicht, was es im Titel verspricht, denn I. sind es in der Hauptsache nicht „neue Wege“, die der Verfasser geht und II. beziehen

sich seine Ausführungen mehr auf Schulen für Normale als auf solche für „Abnorme“.

Prof. Dr. med. L. Bruns, Oberarzt der inneren Abteilung der Hannoverschen Kinderheilanstalt, Die Hysterie im Kindesalter. II. vielfach veränderte Aufl. Halle a. S., Carl Marhold, 1906. Pr. 2 M.

Das Buch bedarf keiner Empfehlung. Sein hoher Wert auch für Eltern und Erzieher ist bekannt. Erfreulicherweise ist die 2. Auflage auch in Wirklichkeit eine vielfach veränderte und erweiterte.

Dr. med. Joseph Trumpp, Privatdozent der Universität München, Gesundheitspflege im Kindesalter. Stuttgart, Ernst Heinr. Moritz. Preis 1 M.

Das Werk besteht aus 2 Teilen. Der I. behandelt: Säuglings- und allgemeine Kinderpflege. Er wurde seiner Zeit beifällig aufgenommen. Der jetzt vorliegende II. Teil ist betitelt: Körper- und Geistespflege im schulpflichtigen Kindesalter. Hier bespricht der Verfasser hauptsächlich die Massnahmen der häuslichen Hygiene. Die „etwa wünschenswerten Reformen unseres Schulwesens“ werden nur nebenbei mit behandelt. Es erschien dem Verfasser „nützlicher, zu zeigen, was die Eltern in ihrem Teile zum Wohlergehen ihrer schulpflichtigen Kinder beitragen können, als in die so oft unberechtigten Klagen über Missstände in unseren Schulen mit einzustimmen“. Und er hat sein Ziel voll und ganz erreicht. Das Schriftchen verdient in weitesten Kreisen gelesen zu werden, denn es bietet massvolle, gediegene Ausführungen in schlichtestem Gewande.

Eine gleichwertige Ergänzung findet dieses Buch in der Schrift von **Leo Burgerstein** in Wien, Schulhygiene. Verlag von Teubner in Leipzig, 1906. Pr. 1,25 M. Bdch. 96 der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen „Aus Natur und Geisteswelt“.

Hier wendet sich Burgerstein voll und ganz der Schule zu, indem er eingehend die Hygiene des Schulhauses, der Schulstube, des Unterrichtes und des Lehrerberufes bespricht. 33 Figuren dienen zur Veranschaulichung des Textes. Die Schrift ist ein Auszug aus dem grossen Werke „Handbuch der Schulhygiene“ von Dr. L. Burgerstein und Dr. A. Netolitzka. Jena, G. Fischer, 2. Aufl., 1902. Pr. 20 M. und kann allen denen angelegentlich empfohlen werden, die sich schnell und sicher auf dem Gebiete der Schulhygiene orientieren wollen.

Dr. B. Maennel, Rektor in Halle a. S., Vom Hilfsschulwesen. 6 Vorträge. Leipzig, Teubner, 1905. Preis 1,25 M.

Das Schriftchen bildet den 73. Band der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen „Aus Natur und Geisteswelt“. Es bietet 6 Vorträge, die der Verfasser gelegentlich des 1904 vom 4.—10. August in Jena abgehaltenen Ferienkursus gehalten hat. Eigene Gedanken finden wir hier nicht. Anfängern und denen, die sich auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens schnell orientieren wollen, kann jedoch das Büchlein seiner reichen Literaturnachweise wegen vielleicht manche gute Dienste leisten.

Friedrich Lorentz, Sozialhygiene und Schule. Ein Beitrag zum Ausbau der hygienischen Forderungen moderner Sozialpädagogik. Hamburg, Leopold Voss, 1906.

Dieses Buch bietet nichts Neues. Es ist eine mit vielem Fleiss und grosser Wärme für die Sache gearbeitete Zusammenstellung aller der Forderungen und Bestrebungen, die in den letzten 2 Jahrzehnten sich auf dem Gebiete der Hygiene, so weit die Schule dabei in Betracht kommt, geltend gemacht haben. Freilich schiesst der Verfasser gar manchmal über das Ziel hinaus, indem er an die Schule Forderungen stellt, die zu befriedigen, die Schule (für jetzt wenigstens) gar nicht in der Lage ist. Siehe z. B. die Ausführungen über die Wohnungsnot in grösseren Städten S. 115 u. s. f. Es liegt dieser Übelstand wohl mit in dem Titel des Buches „Sozialhygiene“ be-

gründet. Mit dem Schlagworte „sozial“ lässt sich eben alles decken, was irgendwo und irgendwie in unserem gesamten Kulturleben in Erscheinung tritt. Die Schule ist aber nur ein Faktor des sozialen Lebens; darum soll man — und zwar bestimmt — auch bloss das von ihr fordern, was ihr zukommt. Unerfüllbare Forderungen führen früher oder später zu Enttäuschungen meist sehr zum Nachteile der Schule. Hie und da wagt sich der Verfasser auch auf Gebiete, die seinem Thema und ihm ferner liegen. Vgl. S. 73 und 74 die Ausführungen über „Idioten“, „Idiotismus“, „Idiotie“ und „Imbezille“; dgl. S. 90 und 91 das über Ursache und Begriff der Sprachgebrechen des Polterns und Stotterns Gesagte. Das Buch bietet aber reiches statistisches Material. Es kann somit zur Orientierung gebraucht werden.

Zwickau i. S.

Rud. Weiss, Schuldirektor.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Rinn, Dr. Heinrich, und Jüngst, Lic. Johannes, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Grosse Ausgabe. 2. verm. u. verb. Aufl. Tübingen 1906, Mohr. Pr. geb. 4,50 M.

Harnisch, O., Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. Breslau 1906, Dülfer. Pr. geb. 2,40 M.

Derselbe, Musterlektionen aus den verschiedenen Disziplinen des evangelischen Religionsunterrichts. Ebenda. Pr. geb. 2 M.

Wünsche, Aug., Die Bildersprache des Alten Testaments. Ein Beitrag zur ästhetischen Würdigung des poetischen Schrifttums im Alten Testament. Leipzig 1906, Pfeiffer. Pr. 4,60 M.

Fricke, J. H. Albert, Bibelkunde. Ein Hilfsbuch beim Bibellesen, zugleich praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte. 2. Band. 2. und 3. verb. Aufl. Hannover 1906, Meyer. Pr. 4,60 M.

Rein, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 2, 2. Hälfte, Bd. 3, 1. und 2. Hälfte, Erblichkeit gewisser Anlagen — Handelshochschulen. Langensalza 1905, Beyer & Söhne.

Busse, Prof. Dr. L., Die Weltanschauungen der grossen Philosophen der Neuzeit. 2. Aufl. Leipzig 1905, Teubner. Pr. 1,25 M.

Seiler, Prof. Dr. Fr., Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. I. u. II. Leipzig 1906, Göschen. Pr. 1,60 M.

Wentscher, Prof. Dr. M., Einführung in die Philosophie. Ebenda 1906. Pr. 0,80 M.

Baltzer, Justus, Die wichtigsten Pädagogen des 19. Jahrhunderts. Für den Gebrauch an Seminaren. Leipzig 1905, Velhagen & Klasing. Pr. 1,30 M.

Burgerstein, L., Schulhygiene. Leipzig 1906, Teubner. Pr. 1 M.

Tews, J., Schulkämpfe der Gegenwart. Ebenda 1906. Pr. 1,25 M.

Lorentz, Friedrich, Sozialhygiene und Schule. Hamburg 1906, Voss.

Münch, Wilhelm, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin 1906, A. Duncker. Pr. 1,50 M.

Schmidt, O., Fremde Eingriffe in das Gebiet der Pädagogik. Ein Mahnwort an die deutsche Lehrerschaft. Berlin 1906, Gerdes & Hödel. Pr. 1 M.

Zillig, Peter, Der pädagogische Gedanke, der Berufsgedanke des Volksschullehrers. Ebenda 1905. Pr. 0,80 M.

Köhler, Dr. Johannes, Zur Einführung in die experimentelle Psychologie. 2 Vorträge. Ebenda. Pr. 0,60 M.

Wohlrabe, Dr., Der Lehrer in der Literatur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. 3. Aufl. Osterwieck 1905, Zickfeldt. Pr. 5,50 M.

Rhode, Paul, Wider die Kirchenherrschaft über die allgemeine deutsche Volksschule. Ein Beitrag zum Kampfe gegen das Schulunterhaltungsgesetz. Minden, Marowsky. Pr. 0,80 M.

Fortsetzung folgt.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.





A. Abhandlungen.

I.

Über Begriff und Bedeutung der Phantasie.[1])

Von Dr. **M. Schilling** in Rochlitz.

Wie im Laufe der Zeit das Bildungsideal sich gewandelt hat, so haben auch die Bildungsmittel und Bildungswege mannigfache Veränderungen erfahren. Nicht allzuweit hinter uns liegt die Zeit, wo man Lernen und gedächtnismässiges Aneignen identifizierte, mit der Aneignung von Kenntnissen auch Erkenntnisse vermittelt zu haben glaubte. Obwohl bereits seit dem 16. Jahrhundert hervorragende Pädagogen eine Fülle vorteffIicher Anweisungen gegeben und Gedanken ausgesprochen haben, die heute noch gelten, so ging es in der Praxis aller Schularten doch nur langsam vorwärts. Auch feine psychologische Beobachtungen sind uns überliefert, die der pädagogischen Praxis trotz aller Fortschritte der wissenschaftlichen Psychologie heute noch vortreffliche Dienste leisten können. Aber ein psychischer Vorgang, der für Unterricht und Erziehung von grosser Bedeutung ist, ist doch erst von der neueren Pädagogik gebührend gewürdigt worden. Das ist die Phantasie. Noch der vortreffliche August Hermann Niemeyer (ein Urenkel Aug. Herm. Franckes), der ehemalige Direktor der Franckischen Stiftungen und spätere Rektor der Universität Halle, nennt in seinem heute noch wertvollen Werke: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, die Phantasie ein untergeordnetes Vermögen. Zwar verkennt er ihren Nutzen für die geistige Bildung nicht, doch meint er, dass der Erzieher öfter in die Lage kommen werde, die Phantasie der Zöglinge zu mässigen, als sie zu beleben.[2])

Die neuere und neueste Psychologie handelt von der Phantasie in dem Kapitel von den Bewegungen der Vorstellungen. Das

[1]) Vortrag, gehalten zur 30. Hauptversammlung der Lehrer des Schulinspektionsbezirks Rochlitz am 19. September 1905.

[2]) Vgl. 3. Aufl., I, S. 94 u. 97.

Gedächtnis nennt man eine unveränderte Reproduktion, die Phantasie eine veränderte Reproduktion. Die Phantasie wird auch als eine besondere Form der Indeenassoziation bezeichnet,[1]) wie Verstand und Vernunft, und in der Regel dem Gebiet des Intellekts eingeordnet.[2]) Doch spricht man auch von einer sittlichen, ästhetischen und praktischen Richtung der Phantasie;[3]) unterscheidet ferner eine intellektuelle Phantasie und eine ästhetische;[4]) jene soll der Kenntnis, der Erfassung der Aussen- und Innenwelt und dem Handeln förderlich sein und sich nicht nur intellektuell, sondern auch ethisch und praktisch betätigen, diese (die ästhetische Phantasie) der Befriedigung des Gefühls dienen.

Aus diesen Bemerkungen schon ist ersichtlich, dass man die Phantasietätigkeit nicht auf ein bestimmtes Gebiet der psychischen Vorgänge und Zustände verlegen kann; dass sich die Phantasie weder nur auf dem Gebiete des Denkens, noch ausschliesslich auf dem des Fühlens und Wollens betätigt. Das kann nicht wunder nehmen, da sich die seelischen Vorgänge wohl der Übersichtlichkeit halber in jene drei Gebiete einteilen, diese Gebiete selbst aber psychisch sich nicht streng gegeneinander abgrenzen lassen. Für unser Bewusstsein besteht kein Gefühl ohne gewisse Vorstellungen und wohl keine Vorstellung ohne eine gewisse gefühlsmässige Betonung. Die seelischen Zustände, die das Gefühlsleben ausmachen, kann man vergleichsweise die Resonanz des Vorstellungslebens nennen, oder auch den Gradmesser der seelischen Lebenswärme. Aus der Verbindung von Vorstellungen und Gefühlen erwachsen Werturteile. Sie können ethischer, ästhetischer und religiöser Art sein, oder sich auf das bloss Zweckmässige und Nützliche richten. Die Werturteile können zu Entschlüssen führen; sie bilden die notwendige Voraussetzung der Willensvorgänge.

I.

Welche Stellung nimmt nun die Phantasie zu diesen in innigster Wechselbeziehung stehenden seelischen Vorgängen ein? Besteht sie ausserhalb derselben als eine frei waltende Tätigkeit, oder ist sie nur eine Erscheinungsart, eine Zustands- oder Vorgangsform innerhalb der gekennzeichneten Hauptgebiete des Seelenlebens? Sie als eine ausserhalb dieser Gebiete stehenden Kraft, als ein besonderes Vermögen zu betrachten, verbietet schon der Stand der neueren und neuesten Psychologie. Wir können ihrem Wesen nur näher

---

[1]) Ziehen, Leitf. der physiol. Psychol., 2. Aufl., S. 173.

[2]) Vgl. Bergemann, Lehrb. der pädag. Psychol., 1901, S. 258 ff.; Sully, Handbuch der Psychol. für Lehrer, 1898, Übersetzung von Stimpfl, S. 203 ff.

[3]) Lay, Experiment. Didaktik I, S. 238 ff.

[4]) Sully a. a. O.

kommen, wenn wir ihre Tätigkeit innerhalb der genannten Gebiete ins Auge fassen.

Es mag dahin gestellt bleiben, ob es überhaupt unveränderte psychische Reproduktionen gibt; jedenfalls können wir der Ansicht beitreten, dass die Phantasie eine veränderte Reproduktion ist, obwohl damit nicht viel gewonnen ist. Man schreibt ihr eine abstrahierende, determinierende und kombinierende Tätigkeit zu. Auch dagegen wird nichts einzuwenden sein. Als allgemeinste Voraussetzung ihrer Tätigkeit muss man eine gewisse Mannigfaltigkeit und Beweglichkeit der Elemente des Seeleninhalts denken. Wollte man freilich die abstrahierende, determinierende und kombinierende Phantasietätigkeit nur von der Ideenassoziation abhängig machen, so würde sie lediglich ein dem Zufalle anheimfallendes zweckloses Spiel sein und man müsste sie mit dem unwillkürlichen Vorstellungsverlaufe, dem sogenannten psychischen Mechanismus identifizieren. Das tut man nun freilich nicht, weil sie eben doch etwas anderes ist.

Abstraktion, Determination und Kombination sind Gestaltungstätigkeiten; sie setzen ein Gestaltungziel voraus. Einer Zielsetzung aber müssen Urteile logischer, ethischer, oder ästhetischer Art vorausgehen. Ein Ziel ferner löst ein Streben, einen Willen aus, der auf Erreichung des Ziels gerichtet ist. Der auf Erreichung eines Ziels gerichtete Wille ist vor die Wahl zweckmässiger Mittel gestellt. Alle diese der Phantasie zugeschriebenen Tätigkeiten, oder Bewusstseinsvorgänge: Urteilen und Zielsetzen, Wollen und Wählen, können im Bewusstsein eingeschlossen bleiben, brauchen nicht in die sichtbare Erscheinungswelt zu treten. Man spricht dann von blossen Entwürfen, Plänen, Projekten. Mag nun von blossen Entwürfen zu Taten fortgeschritten werden, oder nicht, das ist zunächst für unsere Betrachtung gleichgültig. Jedenfalls kann die Phantasietätigkeit nicht getrennt gedacht werden von den Bewusstseinsvorgängen des Denkens, Fühlens und Wollens. Deshalb eben sieht man sich auch gezwungen, von einer intellektuellen, moralischen, ästhetischen und praktischen Richtung der Phantasie zu sprechen. Grosse Denker sind stets mit einer starken Phantasie begabt gewesen; hervorragende Dichter und bildende Künstler waren stets auch bedeutende Denker; Staatsmänner, Erfinder, Kaufleute, Industrielle dürfen der Fähigkeit nicht ermangeln, sich in die verschiedensten Situationen zu versetzen und alle Möglichkeiten zu erschöpfen, die der Erreichung ihrer Ziele dienstbar gemacht werden können; im Bereich der Sittlichkeit und Religiosität herrscht das Gefühl vor, aber ohne die abstrahierende, determinierende und kombinierende Tätigkeit der Phantasie würden weder sittliche Grundsätze, noch religiöser Glaube entstehen. Mit einer gewissen Berechtigung kann man zwar von einer Phantasie des Denkens, einer Phantasie des Gefühls und des Willens sprechen, je nachdem es sich vorwiegend um Verstandesmässiges, Gefühlsmässiges, oder

um Willensvorgänge handelt; und sofern diese psychischen Vorgänge und Zustände entweder im Bewusstsein eingeschlossen bleiben, oder in Handlungen in die Erscheinung treten, könnte auch zwischen einer theoretischen und praktischen Phantasie unterschieden werden. Bei derartigen Einteilungen wird man aber dessen stets eingedenk bleiben müssen, dass es sich hierbei immer nur um Gewinnung einer Übersicht über eine Mannigfaltigkeit von Erscheinungen handelt, nicht etwa um Erklärungen. Psychologisch lassen sich verschiedene Arten von Phantasietätigkeiten etwa nach den Hauptgebieten des Seelenslebens nicht feststellen; psychologisch betrachtet, macht es keinen Unterschied aus, ob die Elemente, mit denen so zu sagen die Phantasie operiert, dem Gebiete des Denkens, Fühlens, oder Wollens angehören. Nur die Ergebnisse der Phantasietätigkeit würden je nach der Beschaffenheit jener Elemente verschieden sein. Das Ergebnis der Phantasietätigkeit eines Denkers können neue Erkenntnisse, Erfindungen, Entdeckungen, spekulative kaufmännische Unternehmungen sein; auf dem Gebiete des Ethischen gelangt die Phantasie zu feinsinnigen und feinfühligen Wertunterschieden oder zu neuen Werturteilen; auf dem Gebiete des Ästhetischen zu anschaulicher, fesselnder, ergreifender Darstellung des Sichtbaren und Unsichtbaren in Worten und Tönen, in Bild und Verkörperung; in der Religion erhebt sich die Seele über das Irdische, um Fühlung mit dem Ewigen zu gewinnen, sucht die Seele Labe und Trost, wenn sie im Reichtume des Sinnlichen zu verschmachten und zu verdorren droht, wenn nichts auf der Welt ihr Halt und Befriedigung bietet. In all diesen Vorgängen waltet die Phantasie. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Phantasietätigkeit Akte des Denkens, Fühlens und Wollens umschliesst. Daher ist es auch schwer, es erscheint geradezu als ein vergebliches Bemühen, feste Grenzen zu ziehen zwischen Phantasie und Verstand, Phantasie und Willen. Gewöhnlich sagt man, der Verstand hat es mit dem Inhalte, die Phantasie mit der Form, der Gruppierung der Vorstellungen zu tun. Die Vorgänge, die als Verstandestätigkeit bezeichnet werden, lassen sich aber ohne eine Beweglichkeit, ohne mannigfache Gruppierung, ohne ein Aufeinanderbeziehen der Vorstellungen gar nicht denken, ebensowenig denken, wie die Phantasietätigkeit ohne Beteiligung des Verstandes. Dasselbe gilt von dem Verhältnisse der Phantasie zu den Willensvorgängen und den Gefühlszuständen. Gewiss bestehen Unterschiede zwischen Phantasie und Verstand, doch — meine ich — wird man sie nicht als fundamentale, d. h. als solche bezeichnen dürfen, die auf ganz verschiedene psychische Vorgänge zurückführen. Das Kind denkt in Bildern, da sich seine Vorstellungen noch nicht zu Begriffen verdichtet haben. Dieses Denken in Bildern, nennen wir Phantasieren. Auch der Dichter denkt in Bildern, aber dennoch unterscheidet sich seine Phantasie von der des Kindes: hinter seinen

Bildern stehen Begriffe, die mehr oder weniger seine Phantasie unbewusst beeinflussen. Die in den bisherigen Darlegungen vertretene Ansicht scheint eine Bestätigung in dem Satze zu finden, in dem Wundt[1]) die innige Beziehung zwischen Phantasie und Verstand andeutet; er sagt: „Wie wir die Phantasietätigkeit ein Denken in Bildern nannten, so könnte man die Verstandestätigkeit füglich auch als ein Phantasieren in Begriffen bezeichnen."

Der Gedanke liegt nahe, dass Phantasietätigkeit identisch ist mit den höheren geistigen Funktionen und das Wort „Phantasie" nur ein Sammelname (Kollektivname) für die letzteren ist. Phantasie hat jeder normale Mensch, doch betätigt sie sich je nach der Individualität verschieden. Physische Dispositionen, Umgebung und Umgang (einschliesslich der Erziehung) bestimmen ihre besonderen Richtungen. Der Mensch, den wir als Künstler zu bezeichnen pflegen, unterscheidet sich vom Nichtkünstler nur durch den höheren Grad des mit geistiger Regsamkeit verbundenen ästhetischen Empfindens. Ein höherer Grad der Regsamkeit und ein gewisser Reichtum der psychischen Elemente verleiht allen geistigen Funktionen das Gepräge des Künstlerischen; man könnte von Denk-, Gefühls- und Willenskünstlern sprechen. Der produktive, ganze Zeitalter in Bewegung setzende Gelehrte ist ein Denkkünstler; der gewandte, grosse Erfolge herbeiführende Staatsmann, Verwaltungsbeamte, Kaufmann, Techniker, Lehrer, Geistliche ein Künstler des praktischen Lebens; alles taktvolle Handeln trägt das Gepräge des Künstlerischen, es setzt eine geistige Beweglichkeit voraus, die veränderten Situationen mit gefälliger Leichtigkeit gerecht wird. Die höheren, reineren Formen der moralischen Gesinnung und des religiösen Glaubens kommen nur bei einer gewissen Vielseitigkeit und Beweglichkeit des geistigen Lebens zustande; und weil sie in enger Verwandtschaft mit dem Ästhetischen stehen, so drängen sie häufig zu künstlerischem Schaffen.

Auch wenn wir die Phantasietätigkeit mit den höheren geistigen Funktionen identifizieren, so ist doch aus praktischen Rücksichten empfehlenswert, den Namen „Phantasie" beizubehalten; nur dürfen wir dabei nicht an eine besondere, selbständig waltende Seelenkraft denken, die bald mit dieser, bald mit jener psychischen Grossmacht ein Bündnis schliesst, oder in Streit gerät, sondern wir müssen daran festhalten, dass es sich dabei um Erscheinungsformen der höheren, geistigen Funktionen handelt. Bei dem Worte „Phantasie" denken wir an die Tatsache des Bewusstseins, dass die mannigfachen und beweglichen psychischen Elemente der Hauptgebiete des geistigen Lebens nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppiert und aufeinander bezogen werden können.

---

[1]) Physiol. Psychologie, 5. Aufl., III, S. 634.

Wie solche Verbindungen möglich sind, ist freilich noch Geheimnis, ein Geheimnis, dessen Schleier vielleicht nie wird gelüftet werden können. Auch die physiologische Psychologie hat bisher eine Erklärung nicht geben können. Ebensowenig ist z. B. aufgeklärt, wie der gewissermassen entgegengesetzte psychische Vorgang der gedächtnismässigen Einprägung möglich ist.[1]) Wir werden uns vorderhand damit begnügen müssen, die psychischen Vorgänge und Zustände möglichst rein und klar zu erfassen, damit die an die Psychologie geknüpften pädagogischen Folgerungen auch zu wirklichen pädagogischen Erfolgen führen.

II.

Welche Folgerungen ergeben sich nun aus der dargelegten psychologischen Auffassung der Phantasie für Unterricht und Erziehung?

Im frühen Kindesalter denkt der Mensch meist nur in Bildern. Das Kind überträgt seine Wahrnehmungen auf dem einen Gebiete naiv auf ein anderes, von jenem ganz verschiedenes. Der Tautropfen an der Blüte wird ihm zur Träne; die Blume weint. Träne und Tautropfen sind dem Kinde noch keine Begriffe, sondern nur Vorstellungen. Das Kind würde es nicht begreifen und nicht glauben, wenn wir ihm auseinandersetzen wollten, dass die Blume nicht weinen kann. Der sinnliche Eindruck eines Vorganges, der ihm so nahe liegt, wie z. B. der Vorgang des Weinens, bestimmt die Deutung eines sinnlich verwandten. Dieses anschauliche Denken erfreut den Erwachsenen; es macht einen ästhetischen Eindruck auf ihn. Für das Kind jedoch bedeutet es einen seiner geistigen Entwicklung entsprechenden notwendigen Denkakt vermutlich ohne ästhetische Nebenwirkungen. Wenn man hier von einem Walten der Phantasie spricht, so überträgt man einen Vorgang des gereifteren Seelenlebens auf eine der ersten Entwicklungsstufen des Denkens. Es scheint mir sehr zweifelhaft, ob man das Denken in Bildern auf der Kindheitsstufe als Phantasietätigkeit auffassen darf. Der Dichter denkt zwar auch in Bildern, aber hinter seinen Bildern stehen, wie oben bereits bemerkt wurde, Begriffe. Das Kind bewegt sich bei seinem Eintritt in die Schule noch vielfach im anschaulichen Denken. Will sich ihm der Lehrer verständlich machen, so muss er diesem Umstande Rechnung tragen. Er muss wie ein Kind werden, sich zu dem Kinde herablassen, d. h. aus der Höhe, aus der dünnen

[1]) „Worin die Einprägung besteht, kann niemand wissen. Vielleicht ist sie struktuell und zu vergleichen der Schrift auf einer Tafel. Vielleicht ist sie nur funktionell und zu vergleichen der Einprägung einer Bewegungsform. Das letztere ist natürlicher.“ (Stöhr, Leitfaden der Logik. Leipzig-Wien, Deuticke, 1905, S. 96.)



Atmosphäre des abstrakten Denkens herabsteigen in die breite blumige Aue des anschaulichen Denkens; der Lehrer der Kleinen muss Poet sein.

Die leichte Übertragbarkeit der Vorstellungen auf ein anderes Gebiet hat ihre Ursache in der noch mangelnden begrifflichen Umgrenzung und Abgeschlossenheit der Vorstellungen; je weiter die begriffliche Ausbildung fortschreitet, desto mehr verringert sich jene unwillkürliche Übertragung; es bilden sich feste Vorstellungsgruppen und -reihen. Damit wächst die Gefahr, dass die psychischen Gebilde eine gewisse Starrheit annehmen, die der weiteren geistigen Entwicklung, der Entstehung höherer geistiger Funktionen hinderlich ist. Die höheren geistigen Funktionen setzen die Möglichkeit einer mannigfaltigen Gruppierung, Verbindung und Aufeinanderbeziehung der Vorstellungen und Begriffe voraus, das Phantasieren in Begriffen, mit Wundt zu reden. Aufgabe des Unterrichts muss es daher sein, für eine gewisse Mannigfaltigkeit der Vorstellungen, für Ordnung und Klarheit der Begriffe zu sorgen; ferner aber, die Beweglichkeit der Vorstellungen innerhalb desselben Vorstellungsgebietes zu sichern, und endlich, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Vorstellungsgebieten zu pflegen.

Das Erziehungsziel, die Charakterbildung, erfordert neben einer gewissen Vielseitigkeit des Interesse, ein gegenseitiges Einvernehmen (Konzentration) der Grundsätze. Die aus unserem Begriffe der Phantasie sich ergebenden Folgerungen für ihre Pflege decken sich also mit den formalen Bedingungen der Charakterbildung. Dieser Umstand ist von Wichtigkeit. Er bietet dafür Gewähr, dass die Pflege der Phantasie dem obersten Erziehungsziele, der Charakterbildung, nicht widerstreitet, sich vielmehr in der Richtung auf jenes Ziel bewegen kann und muss. Was die Phantasie in einen üblen Ruf gebracht, was zu der Meinung veranlasst hat, man müsse sie eher zügeln als. pflegen, können Wucherungen innerhalb eines Gebietes des psychischen Organismus sein, die die ebenmässige Entwicklung seiner Glieder hemmen und krankhafte Erscheinungen verursachen; oder es kann ein Überwiegen der sogenannten passiven Phantasie sein.[1]) Bei der passiven Phantasie wird der Vorstellungsverlauf durch mehr oder weniger zufällige, bloss assoziative Verbindungen bestimmt, die sich unbeeinflusst vom Willen vollziehen. Die passive Phantasie ist ein Schiff ohne bestimmten Kurs, dem das Steuerruder des Verstandes, und der Kompass fester, beharrlicher Grundsätze fehlt. Kinder und Erwachsene, deren Seelenleben wenig diszipliniert ist, werden meist von der passiven Phantasie beherrscht; nur fragt es sich, ob der Ablauf bloss assoziativer Vorstellungsverbindungen schon Phantasietätigkeit ist.

[1]) Vgl. Wundt a. a. O., III, S. 632.

Wundt, der von einer passiven Phantasie spricht, scheint dies anzunehmen. Doch Phantasie in unserem Sinne kann nur Aktivität, höhere geistige Tätigkeit sein, in der Verstand, Gefühl und Wille zusammenwirken.

Es wurde gesagt, dass das Denken in Bildern eine in der psychischen Entwicklung begründete Vorstufe des begrifflichen Denkens ist. Daher soll man die Kinder nicht zu früh auf eine ihnen nicht angemessene Stufe des Denkens versetzen; man soll sie nicht emporheben, emporziehen, sondern empor wachsen lassen. Das Denken in Bildern haftet noch in breiter Grundfläche am sinnlichen Eindrucke, an der Wahrnehmung und der Vorstellung. Die Übertragung der Wahrnehmungen und Vorstellungen aus einem Gebiete auf das andere (ich erinnere an das Beispiel: die Blume weint) bringt Beweglichkeit in die Elemente der jungen Psyche. Wenn wir auch diese blosse Übertragung noch nicht Phantasie nennen wollen, so wird doch durch ihre häufige Wiederholung und mannigfache Anwendung eine Beweglichkeit der Elemente des Seeleninhalts erzeugt, die eine Voraussetzung aller Phantasietätigkeit ist. Die Pflege der Phantasie erfordert daher auf dieser Stufe weniger besondere unterrichtliche Veranstaltungen, als vielmehr ein Gewährenlassen der Kleinen, in ihrer Art zu denken. Eine verfrühte Kultur des Begrifflichen hemmt den Flug der jungen Seele, trägt ihrem Bewegungsbedürfnisse keine Rechnung und erzeugt altkluge und frühreife Kinder, die selten halten, was sie zu versprechen scheinen.

Das begriffliche Denken muss freilich gegenüber dem Denken in Bildern mit der Zeit einen breiteren Raum einnehmen; je reicher der Seeleninhalt wird, desto mehr muss er sich in Begriffen verdichten, da sonst das Denken zu umständlich und schwerfällig und die Fülle der Einzelheiten dem Bewusstsein unfassbar wird. Doch darf die Verdichtung der Elemente des Seelenlebens zu höheren psychischen Gebilden nicht die Fühlung mit ihrem mütterlichen Boden, dem konkreten Untergrunde verlieren; die begrifflichen Bezeichnungen dürfen nicht zu blossen Worten verblassen, ihre lebensvollen Beziehungen müssen gewahrt bleiben. Das wird geschehen, wenn der Unterricht einerseits für eine breite Anschauungsbasis der Begriffe sorgt, anderseits aber nicht unterlässst, das begriffliche Material so oft als möglich auf seine Anschauungsbasis zurückzubeziehen.

Die Pflege der Phantasie auf späteren Unterrichtsstufen ist nicht an gewisse Unterrichtsfächer gebunden. Da sich die Phantasie auf allen Gebieten des geistigen Lebens betätigen muss, so hat jedes Unterrichtsfach nach seiner Eigenart zu deren Ausbildung beizutragen. Nicht genügt es, dass innerhalb eines Unterrichtsfaches auf breiter Anschauungsfläche ein begriffliches System aufgebaut

und innerhalb dieses Systems ein sicheres Wissen und ein gewandtes Operieren mit dem Wissensstoffe erreicht wird; die Hauptinteressen des individuellen und sozialen Lebens müssen in lebendige Beziehungen zueinander gesetzt werden, damit eine gegenseitige Rücksichtsnahme als etwas Notwendiges und Selbstverständliches empfunden wird. Sind die einzelnen Interessegebiete so gegeneinander abgeschlossen, dass keines vom anderen weiss, so verwirrt sich das Denken, Wollen und Fühlen; es bildet sich nicht ein organisches Ineinander und Füreinander, sondern ein buntes Nebeneinander von Erkenntnissen und Grundsätzen, von Gefühlen und Willensrichtungen; es entsteht nicht die notwendige Vielseitigkeit, sondern eine Vielteiligkeit des geistigen Lebens. Die Vielseitigkeit des Interesse ist ein Korrektiv des Subjektivismus, sie beugt krankhaften Wucherungen des psychischen Organismus vor. Die Vielteiligkeit aber bietet kein Gegengewicht gegen subjektive Neigung, sondern stellt sie lediglich vor eine Wahl, die erfahrungsgemäss zu ihren Gunsten ausfällt. Das Schwergewicht der subjektiven Neigung, der Individualität, verankert das Denken, Wollen und Fühlen an der ihr genehmsten Stelle. So entsteht jene Starrheit und Einseitigkeit des geistigen Lebens, die es dem Menschen schwer, oft unmöglich macht, die Ansichten eines anderen zu begreifen und zu würdigen, in seine Lage sich zu versetzen, mit ihm zu fühlen in Freude und Leid, sich einem höheren und besseren Willen unterzuordnen und mit Verständnis und Opferwilligkeit sich in den Dienst der allgemeinen Wohlfahrt zu stellen. Ist das Denken, Fühlen und Wollen einseitig festgelegt, so gewinnt der Mensch auch nur schwer, oder gar nicht die richtigen Gesichtspunkte für eine Selbstprüfung, die ihn vor Verirrungen bewahrt und zum Vorwärtsstreben antreibt.

Eine wohlüberlegte lehrplanmässige Anordnung der Unterrichtsstoffe und eine wohldurchdachte methodische Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsthemen soll die Beweglichkeit der im Laufe der Zeit entstehenden seelischen Gebilde und die wechselseitigen Beziehungen der verschiedenen Gebiete des geistigen Lebens sichern helfen. So nur kann der Unterricht der Phantasie frei Bahn schaffen, den höheren geistigen Funktionen den Boden bereiten. Ein richtig betriebener Rechenunterricht kann zur Ausbildung der Phantasie das Seine so gut beitragen, wie die Behandlung einer klassischen Dichtung; ein richtig betriebener Sprachunterricht so gut wie der Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturkunde; der Religionsunterricht so gut wie der Unterricht im Zeichnen und Singen. Mannigfache Zahlenkombinationen vorzunehmen, geometrische Konstruktionen zu ersinnen, die verschiedenen Möglichkeiten bei Lösung einer Rechenaufgabe auszudenken; sich in die Anschauung eines Dichters zu versenken, mit seinen Gestalten zu denken, zu fühlen, zu handeln; Personen und Zustände vergangener Zeiten, fernabliegende geographische Verhältnisse in anschauliche Nähe

sich zu rücken; die schriftlich niedergelegten Gedanken eines anderen zu erfassen, den eigenen Gedanken und Gefühlen treffenden Ausdruck zu verleihen; den Bedeutungsunterschieden verwandter Sprachformen nachzuspüren; Fremdsprachliches in das Gewand der Muttersprache zu kleiden: das alles ist ohne ein geistiges Nachschaffen, ohne Phantasietätigkeit nicht ausführbar. Der Zeichenunterricht, der den Schüler auf mechanische Nachahmung beschränkt, fördert die Phantasietätigkeit ebensowenig und steht der Kunstübung ebensofern, wie die Arbeit eines Ziegelstreichers. Ein Unterricht überhaupt, der es bei blosser Mitteilung und mechanischer Einprägung des Wissensstoffes bewenden läst, erzieht ebensowenig zu höherer geistiger Tätigkeit, wie die Arbeit des Setzers eines wissenschaftlichen Werkes zu gelehrter Forschung. Phantasietätigkeit ist Selbsttätigkeit. Die Pflege der Phantasie erfordert eine Erziehung zu lebensfrischer Auffassung der Innen- und Aussenwelt und zur Beweglichkeit der Elemente des psychischen Lebens; sie erfordert ferner Erziehung zu einer Vielseitigkeit des Interesse, die den Blick weitet und das Herz aufschliesst; Erziehung zu einer Konzentration des Denkens, Fühlens und Wollens, die in den verschiedensten Lebenslagen stets den ganzen Menschen einsetzt. Wenn wir die Phantasie auch als einen blossen Namen für die Gesamtheit der höheren geistigen Funktionen auffassen, so schalten wir damit keineswegs die Pflege der Kunst, der künstlerischen Phantasie im engeren Sinne aus; wir erkennen vielmehr in allem geistigen Schaffen die Betätigung eines künstlerischen Moments. Die Erziehung zur Phantasietätigkeit umfasst auch die Aufgaben, die von der jüngsten und vielleicht deshalb so hoch gehenden Bewegung der Kunsterziehung gestellt werden. Von der Erziehung zur Kunst erwartet man die Lösung aller Schwierigkeiten, vor welche die Pädagogik durch die rasche und vielseitige moderne Entwicklung gestellt wird. Das ist natürlich eine Übertreibung. Die Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens erfordert eine Mannigfaltigkeit der Bildungsmittel. Aufgabe der Pädagogik ist es, sie ins richtige Verhältnis zueinander zu setzen und ihren Bildungswert zur Geltung zu bringen. Dazu bedarf es u. a. eines tieferen Einblicks in die Werkstatt unserer Seele. Einen solchen zu gewinnen, muss der Lehrer unablässig bemüht sein. Meine Ausführungen haben lediglich den Zweck, von neuem dazu anzuregen.

Wir brauchen Menschen von Phantasie und Charakter, d. h. Menschen, die in verständiger und warmer Rücksichtsnahme auf die verschiedenen Interessen des Lebens selbständig, fest und sicher gehen, wohin zu gehen die Pflicht gebietet, fest und sicher stehen, wohin der Beruf sie stellt.

II.

Räumliches Vorstellen und heimatkundliches Anschauungsbild.

Von **Ernst Krebs** in Dresden.

Die Eigenart des räumlichen Vorstellens lässt sich am besten durch Beobachtung der psychischen Vorgänge bei Lösung einer mathematischen und einer geographischen Aufgabe erkennen.

a) Ein Rhombus mit der senkrechten Diagonale 15 cm und der wagrechten 9 cm rotiert um seine wagrechte Achse; berechne den Inhalt des entstandenen Körpers! — Voraussetzung zur Lösung der Aufgabe ist die Vorstellung des Körpers, der in diesem Falle nicht so rasch vor dem Auge steht als bei der Drehung um die Senkrechte. Dann würde uns das Bild des tanzenden Talers helfen, der eine Kugel uns vorzaubert, im gegebenen Falle aber schauen wir zuerst nur die senkrechtstehende Fläche, zeichnen wir ihren Umriss auch noch mit der Hand in die Luft. Darauf geben wir dem Rhombus wagrechte Lage, ziehen mit dem Finger im Raume die Linie nach, die beide Spitzen beschrieben, und gelangen so allmählich zur Vorstellung des Doppelkegels, der hier auf einem Punkte nur ruht. Jetzt erst ist die Ausführung der Rechnung möglich: $\frac{G \cdot h \cdot 2}{3}$, deren psychologischer Verlauf uns hier nicht mehr interessiert.

b) Beschreibe die Profillinie, die sich bei einem Schnitt durch Afrika unterm Äquator ergibt! — Wir besinnen uns auf Afrikas Plateaucharakter, stellen uns vor, wie der Äquator südlich von Kamerun die sumpfige Westküste, später den Kongo zweimal schneidet, hierauf den Viktoriasee im nördlichen Teile trifft und fast über den Kenia hinweg nach der Ostküste läuft. Dann zeichnen wir mit der Hand in der Luft und sprechen: Eine kurze Wagrechte steigt steil an, senkt sich wenig, verläuft mit zwei Vertiefungen (Kongotal) eine grosse Strecke wagrecht, steigt allmählich, wird durch ein tieferliegendes Stück unterbrochen und fällt nach der höchsten Erhebung (Kenia) rasch zur Wagrechten ab, die an Höhe dem zweiten Stück im Westen etwa gleicht, bildlich:



Dabei ist zu berücksichtigen, dass die neue Vorstellung (Profillinie) stets in Beziehung zur ersten (Karte) und auch in Beziehung zu einzelnen Gliedern der Linie selbst gesetzt werden muss, damit z. B. die beiden Einsenkungen für das Kongotal einander nicht zu nahe liegen oder der Kenia nicht etwa übermässig hoch gestaltet wird.

Beiden Lösungen ist in Bezug auf den psychischen Verlauf gemeinsam, dass mehrere äusserst klare Vorstellungen in Beziehung zueinander gesetzt werden, dass durch Zuhilfenahme der Hand die Lösung der Aufgabe leichter von statten geht, und dass wir uns einer gewissen geistigen Anstrengung bewusst werden, kürzer: es ist ein Assoziationsprozess möglichst klarer Vorstellungen, der ein gewisses Mass geistiger Kraft beansprucht.

Nach Wundts Ausführungen über die Assoziationen kommt das räumliche Vorstellen dem logischen Denken sehr nahe; beide unterscheiden sich vom reinen assoziativen Vorstellungsverlauf durch die subjektive Wahrnehmung der Bewusstseinsvorgänge, das „begleitende Gefühl der Tätigkeit". Demnach ist das räumliche Vorstellen eine „innere Handlung" oder „aktive Apperzeption", und schon um dieser Einordnung willen ist ihm eine gewisse Achtung nicht zu versagen. Die nahe Verwandtschaft mit dem logischen Denken ergibt sich aus der Notwendigkeit klarster Gesamtvorstellungen für beide seelische Tätigkeiten, die erst ermöglichen, dass Teilvorstellungen miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Die vielfachen Verhältnisse der Teilvorstellungen zueinander sind es, die das räumliche Vorstellen über die reinen Berührungsassoziationen erheben.

Während bei einer Melodie sich Vorstellung B an A, C an B usw. reiht, und diese Vorstellungsreihe nur in einer Richtung ablaufen kann, wenn nicht sofort eine andere Melodie entstehen soll, so kann man bei Vorstellung eines bestimmten Platzes, etwa des Altmarktes in Dresden, die Reihe der umliegenden Häuser mit beliebigem Anfang beginnen, ohne jedoch eine andere Gesamtvorstellung zu erhalten: $ABCD = DCBA$. Auch jede Teilvorstellung, Haus C z. B., ruft sofort die eine bestimmte Gesamtvorstellung ins Gedächtnis, während die Teilvorstellung einer Melodie (d–g aus „Was Gott tut") nicht gleich die Gesamtvorstellung weckt. Die Ursache sind die „Intensitätsreste", die die mannigfachen Assoziationen ermöglichen. Beim Blick auf B wird das Sehfeld von A noch beeinflusst = a, so dass sich Ba bildet; dann entsteht Cb und ein schwächerer Rest von $A = a^1$ usw. Schematisch ist also der Verlauf folgender:

A		B		D	
Ba	oder	Cb	oder	Ad	usw.
Cba^1		Dcb^1		Bad^1	
Dcb^1a^2		Adc^1b^2		Cba^1d^2	

Zu diesen Teilvorstellungen, z. B. Ad, treten nun noch Vorstellungen, bezw. Urteile über die Lage von A zu D, über ihre verschiedene Grösse usw., so dass eine räumliche Gesamtvorstellung ein kompliziertes psychisches Gebilde ist, und aus dieser kurzen Analyse sich ergibt, dass räumliches Vorstellen ein Zeichen von nicht geringer geistiger Befähigung ist. Ihr Objekt sind zunächst die räumlichen Gegenstände an sich, nicht ihr Verhältnis zum

sehenden, vorstellenden Subjekt. Dresdens Silhouette von Loschwitz aus gesehen bietet ein anderes Bild als von der Lössnitz, die Stellung der Türme zueinander verschiebt sich. Ein Würfel gibt, schräg von vorn oder schräg von oben gesehen, ganz verschiedene Ansichten, trotzdem die räumliche Ordnung der Teile an sich nie verändert wurde. Der Kürze halber gebrauchen wir hierfür zwei Ausdrücke Ad. Hildebrands („Problem der Form in der bildenden Kunst"): das Objekt an sich ist die „Daseinsform", die Ansichten, die es dem Beschauer bietet, sind die „Wirkungsformen". Für uns handelt es sich zunächst nur um das Vorstellen der Daseinsform. Eine Wirkungsform kann man geistig erst schauen, wenn vorher gelernt worden ist, die Daseinsform als räumliche Form überhaupt aufzufassen.

Dies führt auf die physiologischen Bedingungen und Begleiterscheinungen des räumlichen Vorstellens. Eingangs ist schon erwähnt worden, dass Auge und Hand hierzu unentbehrlich sind. Diese bekannte Tatsache bedarf nur insofern hier der Erörterung, als es sich darum handelt, darzutun, dass räumliches Vorstellen ein Mass für geistige Kraft ist.

Der Gesichtssinn leistet beim Auffassen räumlicher Verhältnisse doppelte Arbeit: Grössenverhältnisse, Verlauf der Konturen fasst das Auge mit Hilfe der Muskelbewegungen auf; diesem „beweglichen" Auge steht das „sehende" zur Seite, dessen Arbeit in der Aufnahme der Farben in ihren feinsten Abtönungen besteht. Lange Übungszeit ist nötig, innerhalb deren die Empfindlichkeit des Auges zunehmen muss. Hilfreich zur Seite steht ihm die tastende Hand, „die allein dem Blindgebornen seine räumliche Welt schafft". (Wundt.) Doch beweisen Beobachtungen an solchen Unglücklichen, dass sie selbst einfache räumliche Verhältnisse viel langsamer auffassen, als Sehende von selbst verwickelter räumlicher Ordnung eine Vorstellung haben. Daraus geht hervor, dass dem Auge die Hauptrolle zukommt, mit dessen zweifachen Empfindungen der Bewegung und der Farbe die des Tastsinnes und schliesslich auch Ergebnisse der Denkprozesse sich assoziieren, indem z. B. bei der Tiefenauffassung folgender Schluss nötig ist: da der Kirchtum am Horizonte sehr klein erscheint, mit der Entfernung aber die scheinbare Grösse der Objekte abnimmt, muss die vor uns liegende Ebene grosse Ausdehnung besitzen.

Ist nach diesen Andeutungen schon die Bedingung des räumlichen Vorstellens im engeren Sinne, das räumliche Auffassen, ein komplizierter Prozess, der von einer nicht geringen Zahl physiologischer Vorgänge begleitet sein muss, so lässt sich schliessen, dass die Reproduktion dieses Vorganges, das räumliche Vorstellen im engeren Sinne, nicht weniger einfach ist und eine Fähigkeit bedeutet, mit der geistige Kraft neben dem logischen Denken gemessen werden kann.

Tatsachen aus der Entwicklungsgeschichte des Individuums und der Rasse bestätigen die vorigen Ausführungen: das kleine Kind greift nach dem Mond, weil es von der Grösse des Raumes keine Vorstellung besitzt; Kinderzeichnungen lehren ebenfalls, dass es dem kleinen Künstler noch unmöglich ist, Teilvorstellungen aufeinander zu beziehen; daher schaut das Pferd über das Haus hinweg, und der Reiter ragt mit seinem grossen Kopf, der die Haustür nicht passieren könnte, ebenso in den Himmel hinein wie der Rauch aus den Essen der Hütte. Auch grösseren Kindern gelingt eine Darstellung, die räumliche Verhältnisse besonders zeigen soll, nur ungenügend. Kerschensteiner hat nach Durchsicht vieler Tausend Kinderzeichnungen behauptet, dass die vollendete Raumdarstellung nur von wenigen Knaben vor dem 15. Lebensjahr, etwa 2—4%, aus eigner Kraft heraus erreicht wird, und zwar durch Nachahmung vorgegebener Muster, während Mädchen nur ausnahmsweise sich ähnlich betätigen. — Dass schon das Auffassen des Räumlichen nichts Leichtes ist, lehrt das Verhalten der Kinder beim Fernblick. „Perez erzählt, dass einige Kinder, die auf den Pic di Midi mitgenommen wurden, ihr Hauptvergnügen darin fanden, die Bergspitze zu erklettern und zu sagen, dass sie auf Eseln waren." (Sully.) Jeder von uns, der Kindern beim Spaziergang beobachtet hat, kehrt mit derselben Erfahrung heim, dass die bunte Blume am Bergeshange dem Fernblick vorgezogen wird, dass das Schneeballwerfen im Juli interessanter ist als der Blick auf vielzackige Gebirgsketten, selbst für Knaben von 13 oder 14 Jahren. Rosegger weiss im „Waldvogel" (Die grosse Reise mit dem kleinen Dirndel) und im „Weltleben" (Vom 6jährigen Knaben) Ähnliches zu erzählen.

Auch Erwachsene setzen sich der Arbeit, räumlich aufzufassen, nicht zu gern aus, auch wenn es sich dabei um ästhetischen Genuss handelt: auffallend ist in Dresden der geringe Besuch der Skulpturensammlung im Vergleich zu dem der Galerie an den „freien" Tagen. Wohl mögen die wertvollen Schätze grössere Anziehungskraft ausüben; vielleicht mag auch — wie Thode ausführt — die Malerei vermöge ihrer grösseren Ausdrucksfähigkeit für Gefühle dem Deutschen näher liegen als die Plastik; trotzdem aber ist nicht zu vergessen, dass für jede Skulptur erst ein Standpunkt gewonnen werden muss, von dem aus ein Fernbild dem Beschauer sich bietet. „Dieses allein gewährt ein einheitliches Bild für den dreidimensionalen Komplex und stellt die einzige Einheitsauffassung der Form dar." (Hildebrand.)

Noch sei kurz auf die Vervollkommnung des räumlichen Vorstellens und Darstellens innerhalb der Entwicklung der Rasse hingewiesen. Die Ägypter verstanden trotz ihrer Architektur und und Skulptur nicht, das Räumliche als „Wirkungsform" darzustellen; die ältere deutsche Malerei weist unbeholfene Darstellungen des Gewölkes auf, und ebenso musste die Vermittlung der Tiefe eines

Bildes durch eine ganz bestimmte Ordnung erst gelernt werden: Ein naher Gegenstand nimmt die Mitte des Bildes ein, während nach rechts und links die Ferne sich ausdehnt (Tizian: Überredung zur Liebe, Böcklin: Toteninsel, Dichtung und Malerei), oder von rechts oder links her weitet sich das Bild (Rembrandt: 3 Bäume, Dürer: Hubertus). Dies Prinzip ist deshalb erwähnt, weil es für die Beurteilung guter Schulbilder in Frage kommt.

Obige Ausführungen dürften wohl genügen, um die Behauptung zu stützen:

Das räumliche Vorstellen ist neben dem logischen Denken ein Mass für geistige Kraft und muss bei Beurteilung der Schüler berücksichtigt werden.

Wie wenig diese psychische Funktion in der Volksschule gilt, lehrt ein Blick auf die Zensurliste: ausser der Rubrik „Geistige Befähigung" findet sich nur noch „Denken und Urteilen". Sonach gilt die Denkfähigkeit als Massstab für Beurteilung der Schüler. Wie unrecht manches Kind bei Berücksichtigung nur der logischen Begabung gemessen werden kann, haben mich Zeichnungen gelehrt, die räumliche Verhältnisse veranschaulichen sollten, der Grundriss der Turnhalle, der Plan eines naheliegenden Platzes mit den einmündenden Strassen und der Plan der Augustusbrücke mit ihrer nächsten Umgebung; ich fand, dass sogen. gute Schülerinnen recht fehlerhaft gearbeitet hatten, während logisch Minderbegabte diese Prüfung besser bestanden als ich geglaubt. Meine Erfahrung deckt sich mit Kerschensteiners Satz, dass schlechte intellektuelle Begabung nicht immer mit der Unfähigkeit für graphischen Ausdruck verbunden ist. Welchen Wert die höhere Schule auf das räumliche Vorstellen legt, geht aus der Forderung des Naturforscher- und Ärztetages in Meran 1905 hervor: „Bezüglich des mathematischen Unterrichts stellt die Kommission die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens als wichtigste Aufgabe hin," die beide, wie Ziegler („Allg. Pädagogik") ausführt, sich wecken und entwickeln lassen, aber auch berücksichtigt werden müssen bei Stellung mathematischer Aufgaben.

Wohl ist der praktische Wert des räumlichen Vorstellens an sich fürs Leben aller Volksschüler nicht so bedeutend wie der des logischen Denkens; da aber neben der allgemeinen Aufgabe der Volksschule, geistige Kräfte lebendig zu machen, auch die besondere steht, Kenntnisse zu vermitteln und ein beträchtlicher Teil dieser Vorstellungen räumliche sind (das ganze Gebiet der Erdkunde), so ist dem räumlichen Vorstellen als Unterrichtsprinzip ebenso eine Stelle zu gönnen wie dem ihm verwandten logischen Denken, zumal durch Berücksichtigung jener Funktion — wie gezeigt — das Auge besonders entwickelt und uns ein neues Mass zu gerechterer Beurteilung der Schüler gegeben wird.

Da unter den Disziplinen, die räumliches Vorstellen besonders zu pflegen haben (Erdkunde, Zeichnen, Formenlehre), die Erdkunde zuerst auftritt, muss sie diesem Prinzip vor allem Rechnung tragen. So nimmt sie zu der Hauptaufgabe, den Kausalnexus den Schülern vor Augen zu führen, eine neue, das Auge zu schärfen und das Kind in konkreten Vorstellungen zu erhalten. Dass die Ausbildung des logischen Denkens nicht vernachlässigt wird, besorgt der moderne Naturgeschichtsunterricht, während der geographische bei einseitiger Befolgung des Ritterschen Prinzips zu leicht Verbalismus werden kann.

Es würde zu weit führen, die methodischen Massnahmen im geographischen Unterricht zu erörtern, die zur Vermittlung räumlicher Vorstellungen führen: sie alle müssen aus der eingangs erwähnten Eigenart des räumlichen Vorstellens sich ergeben. Darauf aber sei hingewiesen, dass die Wandtafelzeichnungen mit allerhand bunten Kreiden — die man immer noch findet! — zu komplizierte Vorstellungsganze sind, die das Kind sich nicht einprägen kann,' da es die Beziehung der Teilvorstellungen aufeinander nicht bewältigt. Die Faustskizze allein prägt sich als Vorstellung ein; zu ihr muss aber noch die Profilzeichnung treten, die eingangs als Beispiel gebracht wurde, sonst ist das geographische Objekt nur im zweidimensionalen Raume erfasst, nicht aber auch in seiner vertikalen Ausdehnung, die doch nicht minder wichtig ist. Zurücktreten, ja verschwinden müssen die Verzeichnisse der Grossstädte, die Tabellen der Staaten mit Bevölkerungsziffer und qkm; denn diese Angaben an sich vermitteln keine räumlichen Vorstellungen.

Die Heimatkunde, die Vorstufe des geographischen Unterrichts, hat zuerst dem Prinzip des räumlichen Vorstellens Rechnung zu tragen. Sie erfüllt dabei ihren Zweck, geographische Grundbegriffe durch Betrachtung der Heimat zu gewinnen und das Verständnis der Landkarte zu begründen (Lehrplan f. Sachsen), oder — wie der Dresdner Lehrplan schreibt — zu aufmerksamer Beobachtung der Heimat anzuleiten und den meist noch schlummernden Ortssinn zu wecken. Letzterer ist nichts anderes als die Fähigkeit des räumlichen Vorstellens, des Assoziierens von Vorstellungen, die in bestimmten, unveränderlichen Beziehungen zueinander stehen. Auch hier in der Heimatkunde entspringen alle methodischen Massnahmen, die sich auf Gewinnung und Einprägung heimatlicher Vorstellungen richten, der Kenntnis der Eigenart des räumlichen Vorstellens. Sie aufzuführen, ist hier nicht der Ort, da es sich nach dem Thema nur noch um das heimatkundliche Anschauungsbild handelt, dessen Notwendigkeit, Verwertung und Beschaffenheit einer Besprechung noch bedarf.

Ich setze voraus, dass der heimatkundliche Unterrichtsgang als unumgänglich notwendig und in vielen Fällen ausführbar anerkannt wird, selbst in der Grossstadt; dass auch die Schulleiter ihm ihre Würdigung nicht versagen, wenngleich nicht nur einmal im Jahre

eine Religions- oder Schreibstunde ausfallen möchte. Der Direktor, der die Genehmigung zum Unterrichtsgange versagt, hätte logischerweise keine Ursache zum Tadel, wenn im Anschauungsunterricht oder im naturkundlichen auf der Unterstufe ohne Bild oder ein anderes Lehrmittel doziert würde. Denn der Vorstellungsschatz der Grossstadtkinder ist inbezug auf heimatkundliche Objekte kaum reicher als für naturkundliche Stoffe. Über die Ursachen dieser Armut vgl. Langes „Bedeutung der Heimat". Uns interessiert die Tatsache, dass auch der Unterrichtsgang noch der Unterstützung durchs Bild bedarf aus Gründen, die in äusseren Verhältnissen und im Wesen der kindlichen Seele liegen. Der Unterrichtsgang, der eine Lehrstunde im Freien nicht sein soll und kann, dient zur Aufnahme der Vorstellungen im Groben, indem die Kinder, mit Beobachtungsaufgaben versehen, auf bestimmte Objekte und Erscheinungen ihr Augenmerk richten. Es ist unmöglich, auf einem Platze durch Hand- oder Armbewegungen oder andere methodische Massnahmen die Strassenkreuzungen einzuprägen oder von einer Brücke aus die Kontur des fernen Höhenzuges in der Luft nachzeichnen zu lassen; die Kinder würden mindestens durch beobachtendes Publikum gestört. Dies der äussere Grund für die Notwendigkeit des Bildes. Wichtiger ist der im Wesen des Kindes liegende, das infolge des Unterrichtsganges ein besseres, in vielen Fällen aber das erste Bild heimatlicher Objekte ins Schulhaus bringt. Dies ist ein „Erinnerungsbild", über dessen Wert Wundt sagt: „Zwischen einem Erinnerungsbild und einem sogenannten Phantasiebild ist überhaupt keine feste Unterscheidung möglich. Wenn wir uns an einen nur einmal gesehenen Gegenstand erinnern, deckt sich unsere Vorstellung keineswegs mit der ursprünglichen Wahrnehmung, sondern teils fehlen gewisse Bestandteile dieser, teils sind Elemente vorhanden, die ihr nicht angehörten und die wir fälschlich von anderen ähnlichen Gegenständen auf sie übertragen. Man versuche z. B., ein einmal gesehenes Landschaftsbild aus der Erinnerung zu zeichnen, und vergleiche dann die entstandene Kopie mit dem Original. Man wird regelmässig finden, dass jene viele Lücken und Fehler aufweist, dass sie aber auch manches enthält, was gar nicht im Original, sondern in irgend welchen anderen, sonst gesehenen Landschaftsbildern vorkommt. Begreiflich! Sind doch unsere Vorstellungen nicht unveränderliche Gegenstände, sondern Ereignisse, die sich vermöge der wechselnden Bedingungen, unter denen sie stehen, niemals in der nämlichen Weise wiederholen können."

Dies Urteil über das Erinnerungsbild, von und zu Erwachsenen gesagt, sollte man sich vor jeder heimatkundlichen Lektion ins Gedächtnis rufen, um vor Enttäuschungen sich zu bewahren, um die zwingende Notwendigkeit des Unterrichtsganges und nach diesem die des heimatkundlichen Bildes einzusehen.

Mit Leichtigkeit könnte noch ein 3. Grund für das Bedürfnis dieser Anschauungsmittel ins Feld geführt werden, dass nämlich das Bild den Unterrichtsgang ersetzen solle wie das geographische Bild auf der Mittel- und Oberstufe die Vorstellung der ferneren Landschaften und Städte vermittelt. Man muss leider der Überzeugung Raum geben, dass — stehen erst einmal die geforderten Lehrmittel reichlicher zur Verfügung — die Zahl der Unterrichtsgänge kaum zunimmt; sicher ist aber ebenso, dass durch Verwendung des Bildes als Ausgangspunkt für die Besprechung dem kindlichen Geiste inbezug auf Ausbildung des räumlichen Vorstellens nicht gedient wird. Denn ein Vorstadtkind, das noch nie am Hauptbahnhof gewesen, wird der Abbildung dieses Bauwerkes mit seiner Umgebung wenig Interesse entgegenbringen; es fehlen die apperzipierenden Vorstellungen und Gefühle, die jener Vorstellung assoziiert sein sollten. Geht's uns doch auch so, dass wir z. B. sogar eine Ansichtspostkarte gern betrachten, wenn sie uns Gegenden zeigt, in denen wir geschaut und gefühlt; dass wir jedoch manch' anderes Bild kaum würdigen, wenn es unbekannte Fernen uns vors Auge führt. Daher muss eine Bildbesprechung ohne vorher ausgeführten Unterrichtsgang wenig fruchtbringend sein.

Der Zweck des Bildes ist jedoch nicht nur der oben skizzierte, dass es zur Korrektur des vagen Erinnerungsbildes diene, es muss vielmehr durch seine Verwendung das Prinzip des Anschauungsunterrichts, der bereits 2 Jahre lang auch die Heimatkunde vorbereitet hat, weiter verfolgen, nämlich des Kindes Augen zu öffnen, nun auch mehr für ruhende, scheinbar tote Objekte. Es ist durchaus irrig, zu meinen, dass das Kind in dem Bilde sich sofort zurechtfinde; das Auffassen der Ansicht als Darstellung räumlicher Verhältnisse ist eine geistige Arbeit, die erst gelernt werden muss. „Unser Auge sieht an und für sich nur Flächen und Figuren; von Körpern und Perspektive weiss es aus eigner Erfahrung nichts. Das beweisen die Aussagen operierter Blindgeborener, die anfänglich Gemälde für blosse gefärbte Flächen ansahen, ohne von den dargestellten Körpern, von Fernsicht, u. a. das Geringste zu ahnen. Wenn wir Zeichnungen verstehen und Bilder deuten, so legen wir ihnen ein gut Teil unsrer eignen Vorstellungen unter. Alles Verstehen von Bildern ist ein Apperzipieren, ein Erfassen und Ausdeuten derselben durch starke, deutliche Vorstellungen, die wir vorher schon an wirklichen Dingen und Ereignissen gewonnen hatten." (Lange, „Apperzeption".) Sachlich, in seinen Einzelheiten, wird das Bild von den Kindern wohl verstanden, apperzipiert; aber die räumlichen Verhältnisse, die es gleichzeitig wieder auffrischen, womöglich neu lehren soll, versteht das Kind ohne Anleitung nicht. In dieser Arbeit ist die Fortsetzung des Anschauungsprinzips zu erkennen, das nun nach einer neuen Richtung hin der Ausbildung bedarf, wenn dann auf der Mittel- und Oberstufe das Betrachten geographischer

Bilder dem Unterricht nutzbar gemacht werden soll. Vom heimatkundlichen Anschauungsbild, dessen Betrachtung der unterrichtlichen Wanderung gefolgt ist, geht's womöglich erst zum Relief, an dessen hohen Wert hier nur erinnert werden kann, und zuletzt zur Karte, die ja im 3. Schuljahr nie Ausgangspunkt, sondern Ergebnis der Besprechung ist (sonst gibt's kein Kartenverständnis!) und die in neuer Sprache Verhältnisse des dreidimensionalen Raumes dem kindlichen Geiste kündet. Derselbe Weg, der nur zu oft noch umgekehrt nicht einmal gegangen, sondern nur begonnen wird, sollte auch im weiteren geographischen Unterricht eingeschlagen werden, sobald gute Bilder ihn ermöglichen, deren Raumsprache das Kind besser versteht als die der Karte; dann würde auch auf der Oberstufe darüber nicht zu klagen sein, dass die Karte für viele, besonders für Mädchen, stumm ist.

So lässt sich der Zweck der heimatkundlichen Bilder dahin bestimmen, dass sie ausser der Korrektur des vagen Erinnerungsbildes noch die Arbeit leisten, dass gelehrt und gelernt wird, räumliche Verhältnisse von einem Bilde abzulesen. Eine weitere Verwertung wird anhangsweise noch gestreift werden.

Aus dem Zweck der Bilder lassen sich die Anforderungen an ihre Beschaffenheit leicht feststellen. Dass sie die gewöhnliche Grösse besitzen müssen, wäre kaum zu betonen, wenn sich nicht immer wieder Stimmen geltend machten, die für Ansichtskarten und ähnliche Bilder eine Lanze brechen. Diese sind Hilfsmittel nur im äussersten Notfall, können aber dem höheren Zweck, der vorhin erörtert worden ist, nicht dienen. Auch vor nur schwarzweissen Darstellungen, ähnlich den Seemannschen Bildern, muss trotz ihrer billigeren Herstellungsweise gewarnt werden; denn gerade die Farbe ist's, die — mit Rücksicht auf die Kinder, sonst wäre ja über die ganze Schwarz-weiss-Kunst ein vernichtendes Urteil gefällt — neben der Deutlichkeit der Konturen und der abnehmenden Grösse der Objekte an der Klärung des räumlichen Ausdruckes teilnimmt. (Hildebrand, Wundt.) Man sehe nur einmal Seemanns Forum oder Heidelberger Schloss an, um zu begreifen, wie gering die Vermittlung der Tiefe durch die schwarz-weisse Wiedergabe ist. Auch aus anderem Grunde ist diesen und ähnlichen Bildern (z. B. Zwinger in Dresden), die photographisch treu alle Einzelheiten wiedergeben, für unsere Zwecke nicht viel Lob zu sagen. Denn „man wirft der Photographie eine Reihe von Unzulänglichkeiten vor, durch die sie immer von dem Kunstwerk geschieden bleiben wird. Es sind Unzulänglichkeiten, die auch die Geographie angehen. Sie zeigt vielleicht am besten der Vergleich einer klaren Baumzeichnung mit der wirren Laubkrone einer Photographie des gleichen Baumes. Da sieht man so recht, wie die Kunst klärt, verdeutlicht. In diesem Falle und in tausend ähnlichen, wo die Photographie nur Wiedergabe ist, wird die Kunst zugleich Erklärerin der Natur. Denn um zu erklären,

muss sie eben vereinfachen. . . . Im Schulbild muss immer der Zweck der Beschreibung festgehalten werden, und der steht unter Umständen über der photographischen Naturtreue. Die Naturtreue des Momentbildes darf selbst Wesentliches auslassen, weil es eben in diesem augenblicklichen Zustand fehlt; die Naturtreue des Bildes, das belehren will, muss alles Wesentliche darbieten, soweit es mit der Natürlichkeit der Darstellung vereinbar ist." Nach diesen Worten Ratzels („Über Naturschilderung"), die — berücksichtigt man die neuesten Ausstellungen von Kunstphotographien — vielleicht angefochten werden dürften, entscheiden wir uns für das künstlerische Anschauungsbild, wie wir es z. B. in Fischers Steinzeichnung „Die Altstadt in Dresden" besitzen; denn eine Kunstphotographie dürfte schwerlich die fürs Schulbild nötige Vergrösserung vertragen, ohne ihre Reize zu verlieren. Vorhin genanntes Bild ist zugleich ein Beispiel für Ratzels Ausführungen: es stimmt mit der Wirklichkeit nicht ganz überein, als es noch das alte Finanzministerium statt des neuen Ständehauses zeigt und „Helbigs" verkürzt darstellt, damit die Ausschiffungsplätze noch Raum finden konnten; trotzdem bietet es das Notwendige: die Silhuette der Stadt mit ihrer Lage am Fluss, über den sich „wohl eine der schönsten Brücken der Welt" spannt (Lichtwark).

Sind die Bilder, wie gefordert, farbige, künstlerische Darstellungen heimatlicher Objekte, so können sie noch eine weitere Verwendung finden. Als Kunstwerke sollten sie auf der Oberstufe nochmals eine Würdigung erfahren, weniger sachlich als ästhetisch, ohne dass besondere Stunden dazu nötig sind. Zunächst wieder im geographischen Unterricht: Bei Betrachtung fremder Landschaftsbilder muss hier und da die charakteristische Färbung betont werden, wie z. B. das Grün die südlichen Alpentäler und Tiefebenen in weit höherem Masse beherrscht als das deutsche Mittelgebirge mit seinen farbigen Feldfluren, wie Braun die Hauptfarbe der Steppe, Gelb die der Wüste ist; wie scharf die Konturen unter dem südlichen Himmel sind, oder man weist hin auf den prächtigen Bogen der Bucht von Neapel, auf den Verlauf von Gebirgslinien, kurz auf Farbe und Form, die Elemente der landschaftlichen Schönheit, die das Charakteristische einer bestimmten Gegend ausmachen. Dann liegt die Frage nahe: weist unsere Heimat Ähnliches auf? Das künstlerische Anschauungsbild, früher nur geographisch betrachtet, findet jetzt neue Verwendung, sozusagen auf der 5. formalen Stufe, in der Anwendung. Sollte diese Bahn nicht eine richtige, wenn nicht gar die richtige sein, um dem gereiften Schüler die Augen zu öffnen für die Schönheit der Heimat? Durch Kunst zur Natur, das ist der Weg, den viele gegangen sind, die jetzt mit schönheitsdurstigem Auge wandern und auch einer sonst wenig gespriesenen Landschaft Reize abgewinnen, die man bisher nie rühmte. Auch hier ist Ratzel unser Fürsprecher: „Berührt sich

nicht das Streben, dem dies Büchlein („Über Naturschilderung") entsprungen ist, in diesem Punkte mit dem Rufe nach Schulerziehung zum Kunstverständnis? Diese Erziehung kann ich allerdings in keinem anderen Sinne auffassen als in dem: durch Kunst zur Natur, vom Lernen zum Sehen, vom Nachschaffen zum Mitfühlen, zum Selbsterleben. Die Organe müssen wir erst schulen und stimmen." Ähnlich äussert sich Lichtwark: „Wenn die Heimatkunde in die Oberklasse verlegt und mit der Geschichte der Heimat verbunden würde, so liesse sich die Stadt als Organismus verstehen, und die Einführung in das künstlerische Wesen der Heimat würde die beste Vorbereitung sein, die Eigenart der Fremde zu begreifen" („Deutsche Königsstädte").

Damit der Vorwurf nicht erhoben wird, der erdkundliche Unterricht erfahre durch solche Erörterungen eine Überlastung, sei daran erinnert, dass ebenfalls in der Geschichte (z. B. Ludwig XIV., August der Starke, Zwinger in Dresden) und nicht viel weniger im Zeichenunterricht sich ungesucht Gelegenheit finden wird, auf ein schönes heimatkundliches Bild zurückzugreifen, so dass es dann möglich ist — um ein Schlagwort zu prägen — „ästhetische Heimatkunde" als Unterrichtsprinzip, nicht als Fach, walten zu lassen. Voraussetzung sind aber die geforderten künstlerischen Heimatbilder, besonders von Grossstädten. Denn deren Kinder weisen die oben angeführten Mängel ganz besonders auf, andrerseits würde für ländliche Gegenden die Herstellung der Bilder wegen ihres geringen Absatzes zu kostspielig sein.

Die Zahl heimatkundlicher Bilder für Grossstädte ist — wie ein Blick in die Lehrmittelkataloge oder eine Nachfrage im Schulmuseum lehrt — bis jetzt sehr klein, besonders dann, wenn man künstlerische Darstellung fordert, so dass man hier und da auch einmal vielleicht einen der Teubnerschen oder Voigtländerschen Steindrucke zu Hilfe nehmen möchte und auch kann, z. B. Hochs Kiefern, Volkmanns Gänse am Bach, um heimatliche Schönheit den Kindern vors Auge zu führen. Dies zu öffnen, ist man ja auch sonst durch Wort und Bild bemüht: 3 Bücher gleichen Titels „Wie wir unsere Heimat schauen" wollen den Leipziger, Lausitzer und Hamburger für die Reize ihrer Landschaft empfänglich machen, und in Glauchau stellt man das Lichtbild in den Dienst dieser Aufgabe (Sächsische Schulzeitung 1906, No. 19), um besonders auch die Eltern sehen zu lehren, während für Unterrichtszwecke dieser Weg mit Bedenken betrachtet werden kann, da doch die Lehrstunde dann mehr den Charakter der Vorführung nur trägt. Durch solche neue Bahnen erhält der geographische Unterricht, der „wegen seiner Trockenheit verrufen war", einen höheren Wert; „dem Winter der rein verstandesmässigen Aufklärung folge ein sonniger Frühling der Heimatfreude und Heimatbefreundung". Durch die Einführung ästhetischer Momente verleihen wir der Erdkunde, die wegen ihrer

eigenartigen Vorstellungen uns schon wertvoll sein sollte, ein ethisches Ziel. Ist dies erreicht, so wird das Wort im Dresdner Heimatatlas an den Schülern zur Wahrheit: „Wohl dem Wanderer, der sich seiner Heimat freut.“

III.

Die altorientalischen Forschungen und ihre Bedeutung für die Wissenschaft.

Von Dr. **W. Baburger** in Fürth i. B.

Erst wenige Jahre sind vergangen, seitdem bei uns in Deutschland eine geistige Bewegung ganz eigener Art entfacht wurde. Unser bekannter Landsmann Professor Friedrich Delitzsch hatte in drei Vorträgen den Nachweis unternommen, dass vieles von dem, was man als eigenste Errungenschaft der Bibel und damit des israelitischen Volkes anzusehen gewöhnt war, die Geschichte von der Weltschöpfung, dem Sündenfall, der Sintflut, die Vorstellungen vom Leben nach dem Tode, von den Engeln usw. seinen Ursprung nicht in Israel, sondern im alten Kulturlande Babylonien habe. Eine lebhafte Kontroverse hat sich über diese Fragen entsponnen, sogar unser Kaiser hat sich, wie wohl bekannt, in einem an Admiral von Hollmann gerichteten Briefe an der Debatte beteiligt; indessen unsere Zeit lebt rasch, und die einst so hochgehenden Wogen jener Bewegung haben sich allmählich wieder besänftigt. Eine Frage jedoch, welche sich dem unbefangenen Beobachter auf die Lippen drängt, ist geblieben, und es ist von hohem Interesse, dieselbe zu beantworten: welche Bedeutung haben diejenigen Forschungen, von welchen die Delitzschschen Untersuchungen gewissermassen nur einen Ausschnitt bilden, haben die altorientalischen Forschungen für die Wissenschaft überhaupt, und welche Förderung unserer Kenntnisse haben wir von denselben zu erwarten?

Um hierüber ein Urteil zu gewinnen, können wir nicht umhin, den Stand unserer Kenntnisse vom alten Orient, d. h. von Ägypten und Vorderasien (denn hierauf soll sich der Kreis unserer Betrachtungen im allgemeinen beschränken); wie derselbe um das Jahr 1800 gewesen sein mag, mit dem zu vergleichen, was wir heute in dieser Hinsicht wissen.

Zu Anfang des 19. Jahrhunderts bildete die wichtigste und fast einzige Quelle für die Geschichte des alten Orients die Bibel. Sie gab Auskunft über die Geschicke des israelitischen Volkes, sie berichtete von mannigfachen, bald freundlichen, bald feindlichen

Berührungen mit anderen Völkern, mit Ägyptern, Assyrern, Babyloniern — ohne sich eingehend mit diesen Völkern zu beschäftigen. Man hat aber später mehr und mehr erkannt, dass die historischen Angaben der Bibel mit Vorsicht aufzunehmen und zu würdigen sind; hierzu kam die Erkenntnis, dass die Bibel nicht ein von einem einzigen Autor zu einer Zeit geschaffenes Werk bildet, vielmehr in dieselbe eine ganze Reihe von aus ganz verschiedenen Zeiten stammenden Werken hineingearbeitet ist — ein Umstand, der natürlich zu erhöhter Vorsicht bei der Behandlung des tatsächlichen Inhalts veranlassen musste.

Neben der Bibel standen lediglich die in der klassischen Literatur enthaltenen Angaben und Mitteilungen zu Gebote. Dieses Material aber war nicht nur dürftig, es war auch zum grossen Teile äusserst unzuverlässig: ich erinnere an die Märchen von Ninus und Semiramis, welche so lange Jahrhunderte hindurch als historische Wahrheiten berichtet worden sind, und die insbesondere aus den abenteuerlichen Berichten des griechischen Arztes Ktesias herrühren,[1]) an die in seltsamer Verzerrung aus Zügen des fürstlichen Empörers Sumaš-sumukin und des letzten bedeutenden Assyrerkönigs Assurbanipal entstandene Sagengestalt Sardanapal.

Was sich an wirklich zuverlässigem Material in der klassischen Literatur erhalten hat, das sind lediglich die Schriften zweier Priester, von denen ein jeder zweifellos auf Grund der ihm zur Verfügung stehenden historischen Originalaufzeichnungen die Geschichte seines Landes zusammengestellt hat, des ägyptischen Priesters Manetho und des babylonischen Priesters Berossos. Leider sind auch dieser beiden Autoren Werke nicht vollständig auf uns gekommen, sondern nur in geringfügigen Auszügen. —

Welch ganz anderes Bild bietet sich, wenn wir dem gegenüberstellen, was wir heute von der Geschichte des alten Orients wissen. Wir haben es gelernt, die historischen Berichte der alten Ägypter, der Assyrer und Babylonier, der Elamiter und anderer Völker im Original zu lesen und zu verstehen, eine Fülle von Licht ist nicht nur auf anscheinend mit nie zu lichtendem Dunkel bedeckt gewesene Partien der alten Geschichte gefallen, unsere historische Kenntnis reicht um Jahrtausende weiter zurück als vor 100 Jahren, und gar häufig bieten sich Zusammenhänge überraschendster Art.

Doch mit wie berechtigtem Stolze wir das schon Geleistete auch verzeichnen können, viel, unendlich viel bleibt noch zu tun. Ein fast unübersehbares und stets wachsendes Material harrt noch in Museen und Privatsammlungen der Bearbeitung. Ein Beispiel möge veranschaulichen, wie unendlich gross die Fülle des Stoffs ist: die französischen Ausgrabungen in Susa, welche sich auf die

---

[1]) Vgl. Winckler, Geschichte Babyloniens und Assyriens, 1892, S. 8.

Jahre 1897—1902 erstreckt haben und ausserordentliche reiche Resultate, insbesondere die Auffindung der berühmten Stelle mit dem Gesetzbuche des Königs Hammurabi, zeitigten, werden, insoweit sie allein den Burgberg betreffen, eine Zeitdauer von insgesamt 25 Jahren in Anspruch nehmen.

Welches sind nun die Resultate, welche die Forschung im einzelnen erzielt hat?

Es wird uns am ersten möglich werden, eine klare Antwort auf diese Frage zu erhalten, wenn wir eine kurze Überschau über diejenigen Länder vornehmen, auf deren Boden die Forschung sich hauptsächlich erstreckt hat.

Beginnen wir mit demjenigen Lande, welchem man lange Zeit die älteste Zivilisation zugeschrieben hat, mit Ägypten.

Es ist wohl allgemein bekannt, dass die ägyptische Expedition Napoleon Bonapartes, wie ergebnislos dieselbe auch in politischer Beziehung gswesen sein mag, sich in ihren Folgen als für die Wissenschaft ungemein segensreich erwiesen hat. Wurde doch Napoleon bereits auf diesem Feldzuge von einer Anzahl von Gelehrten begleitet, welche die Denkmale Ägyptens erkunden wollten, und prägt sich diese Tatsache doch in der bekannten Anekdote von dem Kommando aus, welches bei einem den Expeditionstruppen bevorstehenden Kampfe erteilt zu werden pflegte: „Die Esel und die Gelehrten in die Mitte."

Seit jenem ägyptischen Feldzuge Bonapartes hat die Forschung sich fortwährend mit Ägypten beschäftigt. Den Gang der Erforschung im einzelnen zu schildern, ist natürlich an dieser Stelle unmöglich. Allbekannt ist ja, wie die Entdeckung des dreisprachigen Steines von Rosette es dem genialen Franzosen François Champollion ermöglichte, das Rätsel der Hieroglyphenschrift zu lösen, wie unabhängig von Champollion dem Engländer Young die Entzifferung wenigstens teilweise gelang, und welch lange Reihe von Gelehrten sich seitdem mit hingebungsvollem Eifer bemüht hat, das über Ägyptens Altertum lagernde Dunkel zu lüften: hier seien nur Lepsius, Brugsch, Mariette, Ebers, Eisenlohr, von Lebenden Maspero und Naville und insbesondere der verdienstvolle englische Forscher Flinders Petrie genannt.

Ein ganz ungeheures Material ist es, welches die Ägyptologie bereits zu Tage gefördert und bearbeitet hat: prunkhafte, ruhmredige Königsinschriften mit Berichten von Feldzügen und empfangenen Tributen, religiöse Schriften in reicher Anzahl, poetische Erzählungen und Romane, Berichte von Seereisen und mannigfachen Lebensschicksalen in Grabinschriften, Privaturkunden mannigfachster Art, insbesondere aus der Zeit, in der Ägpten unter Fremdherrschaft stand, sind auf uns gekommen.

Aber so gewaltigen Umfang auch dieses Material besitzen mag, in historischer Beziehung hat es nicht die grosse Ausbeute geliefert,

die man hätte erwarten können, und heute noch ist man noch vollkommen im Unklaren, über beträchtliche Abschnitte der ägyptischen Geschichte.

Zum Teile ist dies auf einen Mangel zurückzuführen, welchen die ägyptische Historiographie mit derjenigen des Orients überhaupt teilt, nämlich den, dass sie uns lediglich die einzelnen wichtigeren Ereignisse aus den Zeiten mitteilt, über die sie berichtet, dass sie uns aber keinen Blick in die inneren Zusammenhänge und in die Entwicklung der Geschehnisse tun lässt, dass sie eben mit einem Worte keine richtige Geschichtsschreibung ist. Indes dieser Umstand allein kann doch nicht genügen: denn bis heute hat die Forschung in Ägypten noch nicht eine jener chronologischen Zusammenstellungen und Aufzeichnungen zu Tage gebracht, welche speziell für die Erforschung der Geschichte Mesopotamiens von unendlichem Werte gewesen sind.

Man besass eben in Ägypten nicht jenen ausgeprägten historischen Sinn, welcher in Mesopotamien sich gezeigt hat. Finden wir doch nirgends in ägyptischen Urkunden jene Rückverweisungen auf lange Jahrhunderte zurückliegende Ereignisse, welche solche Bedeutung für die Keilschriftforschung gewonnen haben. Ist doch das erste Datum aus der ägyptischen Geschichte, welches wir mit Sicherheit fixieren können, das Jahr 1894 vor Christus, und auch dies ist lediglich auf Grund einer astronomischen Angabe möglich gewesen.

Doch mag auch die historische Ausbeute in Ägypten geringfügiger gewesen sein, als man erwartet hatte, in zweierlei Richtung hat die Forschung in Ägypten die überraschendsten und wertvollsten Resultate gezeitigt.

In historischer Beziehung ist hier der Tontafelfund von Tell-el-Amarna zu erwähnen: bei einer Ortschaft dieses Namens entdeckte man im Jahre 1888 eine Kiste, in welcher sich etwa 300 beschriebene Tontafeln befanden.[1]) Dieselben enthielten unter anderm die Korrespondenz, welche mehrere ägyptische Pharaonen, Amenophis der Dritte und Amenophis der Vierte (der auch unter den Namen Chu-en-aten bekannte religiöse Reformator) mit Königen von Babylonien, Assyrien und anderen Fürsten geführt hatten. Ausserdem fanden sich — und diese Tatsache ist von höchtem Interesse — Briefe von ägyptischen Statthaltern und Vasallenfürsten aus Palästina vor, insbesondere solche von dem Statthalter Abdchiba. Dessen Briefe stammen aus Ursalim, dem heutigen Jerusalem: wir haben also hier urschriftliche Nachrichten aus Jerusalem aus einer Zeit, in der das israelitische Volk von dieser Stadt noch nicht Besitz ergriffen hatte. In den Amarnabriefen ist auch mehrfach der Nomadenstamm

[1]) Vgl. Bezold, Ninive und Babylon, S. 20.

der Chabri erwähnt, in dem man wohl nicht mit Unrecht die späteren Hebräer gesehen hat.[1])

Nicht minder wichtig ist aber die Tatsache, dass alle jene Korrespondenzen und Briefe nicht etwa in Hieroglyphen, sondern in Keilschrift verfasst sind, sie also aufs klarste nachweisen, wie um die Mitte des zweiten Jahrtausends vor Christus die herrschende Sprache und mit ihr wohl auch die herrschende Kultur in ganz Vorderasien die babylonische gewesen ist.

Noch überraschender ist die zweite Bereicherung der Wissenschaft, die wir Ägypten zu verdanken haben.

Beim Durchforschen der Trümmerstätten hat man nämlich eine überreichliche Anzahl von Schriftstücken jeder Art aus der Zeit der Ptolemäer und der Römerherrschaft gefunden, und unter denselben wurden bis heute bereits zwei lange vermisste Werke des klassischen Altertums entdeckt: der Staat der Athener von Aristoteles und die „Perser“ des Timotheos von Milet. Das Manuskript des letztgenannten Stückes wurde bei den Grabungen der deutschen Orientgesellschaft in Abusir im Jahre 1902 zu Tage gefördert und bildet zugleich das älteste griechische Originaldokument, welches wir besitzen. Die Grabungen, welche sich insbesondere im Gebiete der alten Stadt Oxyrhinchos als ergiebig gezeigt haben werden auch heute noch mit Eifer fortgesetzt, namentlich von den Engländern Grenfell und Hunt, und sie werden gewiss noch manches Erfreuliche bringen. —

Welche Antwort hat nun aber die Frage, welche jeden Kulturmenschen aufs höchste interessieren muss, diejenige nach dem Aufenthalte der Kinder Israel in Ägypten, durch die Ägyptologie erhalten?

Sichere Ergebnisse sind in dieser Richtung nicht erzielt worden. Eine grosse Anzahl von Gelehrten neigt der Anschauung zu, dass das jüdische Volk in seiner Gesamtheit niemals in Ägypten gewesen sei, und jedenfalls ist noch keine einzige Inschrift gefunden worden, welche mit Bestimmtheit diesen Aufenthalt bezeugte.

Unter denjenigen, welche geneigt sind, in dem Aufenthalt der Kinder Israel in Ägypten eine historische Tatsache zu ziehen, sei insbesondere Professor Spiegelberg genannt. Derselbe schliesst namentlich aus einer uns erhaltenen Erzählung des Flavius Josephus von einer Herrschaft der Aussätzigen in Ägypten, von deren Belagerung in ihrer Hauptstadt Avaris (Ha-uar) und ihrer endgültigen Vertreibung auf die Erinnerung an die tatsächliche Herrschaft semitischer Stämme, zu denen auch die Juden gehört hätten, über Ägypten.[2])

---

[1]) Vgl. Bezold a. a. O., S. 32.

[2]) Vgl. Die Erzählung des Josephus ist ausführlich wiedergegeben bei Jeremias, Das alte Testament im Lichte des alten Orients.

Wie weit diese Auffassung zutreffend ist, möge dahingestellt bleiben. Jedenfalls sind wir angesichts des Dunkels, welches noch über der ganzen historisch beglaubigten Herrschaft fremder Völker über Ägypten, der sogenannten Hyksoszeit liegt, von Gewissheit in dieser Beziehung noch weit entfernt.

Die einzige Inschrift, in welcher eine Erwähnung Israels von vielen Forschern gefunden wird, ist folgende des Königs Merneptah:

> „Das Kanaan ist erobert in allem Bösen
> Fortgeführt ist Askalon,
> Überwältigt ist Gezer,
> Y-nu'm ist vernichtet,
> Y-sir'l ist verwüstet ohne Frucht." —[1])

Wie die politische Bedeutung Palästinas im Vergleiche zu derjenigen Ägyptens stets eine geringfügige gewesen ist, so ist auch das Ergebnis der Forschungen auf palästinensichem Boden gerade kein reichliches zu nennen.

Nicht, als ob man es an dem nötigen Eifer hätte fehlen lassen: denn seit mehr denn 30 Jahren wird, hauptsächlich von englischer und deutscher Seite, bald hier, bald dort gegraben. Besonderer Erwähnung wert sind die Ausgrabungen von Sellin beim heutigen Ta'anek: diese haben unter anderm eine Anzahl von in Keilschrift verfassten Urkunden ergeben und also auch ihrerseits wieder den Beweis für das Vorherrschen der babylonischen Kultur in Palästina erbracht.[2])

Ob die späteren Forschungen in Palästina viel Gewinn in historischer Beziehung ergeben werden, dies steht dahin: allzuviel Erfolg darf man sich wohl kaum versprechen, wenn man bedenkt, dass die Kulturhöhe Palästina's und speziell die des israelitischen Staates verhältnismässig keine bedeutende gewesen ist.

Den weitaus reichsten Gewinn in jeder Beziehung aber hat die Wissenschaft zweifellos als Folge der Ausgrabungen in Mesopotamien, speziell in Assyrien und Babylonien, zu verzeichnen.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, den Gang, welchen die Entzifferung der Keilschriftdenkmäler genommen hat, auch nur einigermassen zu schildern. Die Schwierigkeiten aber, welche zu überwältigen waren, können wohl kaum überschätzt werden: galt es doch, eine vollkommen unbekannte Schriftart in einer Sprache zu enträtseln, welche schon längst untergegangen war, und mit der keine der lebenden Sprachen in näherer Verwandtschaft stand, während bei der Entzifferung der ägyptischen Denkmäler die Verwandtschaft des Altägyptischen mit dem Koptischen ein wertvolles Hilfsmittel geboten hat.

---

[1]) Die Übersetzung der Stelle findet sich bei Jeremias a. a. O., S. 199.
[2]) Vgl. Jeremias a. a. O., S. 207.

Allbekannt ist, dass die ersten Schritte zur Entzifferung der Keilschrift ebenfalls an der Hand von dreisprachigen Inschriften geschahen.

Den ersten gewaltigen Fortschritt in dieser Richtung haben wir — und auch dies ist eine bekannte Tatsache — unserem Landsmann Georg Friedrich Grotefend zu verdanken, welchem es im Jahre 1802 gelang, auf dem Wege scharfsinniger Induktion die persischen Königsnamen in den Inschriften auf den Königsgräbern des alten Persepolis, beim heutigen Naksch-i-Rustem, zu lesen, und zwar ohne dass Grotefend Orientalist gewesen wäre.

Den zweiten Merkstein in dieser Richtung bilden die Forschungen des englischen Offiziers Henry Rawlinson. Diesem energischen Manne gelang es, während er im Auftrage der indischen Regierung im persischen Heer diente, in jahrelanger mühseliger Arbeit die Rätsel der bekannten Inschrift von Behistun wenigstens bezüglich der ersten Schriftgattung vollkommen zu lösen: in dieser Inschrift, welche in schwindelnder Höhe auf Felsen angebracht ist, hat der persische Grosskönig Darius die Taten, welche er während seiner Regierung geleistet und insbesondere die Aufstände, welche er namentlich zur Zeit seines Regierungsantrittes in seinem ausgedehnten Reiche niederzuwerfen hatte, des einzelnen geschildert.[1])

Es waren, wie gesagt, 3 Schriftgattungen, in welchen jene mehrsprachigen Inschriften verfasst waren, und die Rätsel der ersten Schrift und Sprache waren durch Rawlinson und die gleichzeitige Tätigkeit mehrerer vollkommen unabhängig von ihm in Europa arbeitender Forscher zu Anfang der 40 iger Jahre des vergangenen Jahrhunderts vollkommen gelöst. Die noch schwierigere Aufgabe aber, auch die beiden anderen Sprachen der Inschrift, von denen die eine den Dialekt der persischen Provinz Susiana,[2]) die andere die eigentliche babylonische Sprache darstellt, zu entziffern, wurde durch die rastlosen Bemühungen einer langen Reihe von hervorragenden Forschern gelöst. Sie alle, die zur Zeit der ersten Entzifferungen tätig waren, sind nunmehr aus der Reihe der Lebenden geschieden: als letzter unter ihnen der bekannte französische Forscher Julius Oppert.

Man hört angesichts der vielen Schwierigkeiten, welche die Entzifferung einzelner Inschriften, und namentlich einzelner Worte infolge der Eigentümlichkeiten der Keilschrift heute noch häufig bietet, oft Zweifel an der Zuverlässigkeit der Forschungsresultate äussern und die Meinung aussprechen, bei den Berichten der Gelehrten spiele die Konjektur und die Phantasie eine grosse Rolle.

---

[1]) Vgl. Messerschmidt, Die Entzifferung der Keilschrift; Der alte Orient, Jahrg. 5, 2.
[2]) Vgl. Messerschmidt a. a. O., S. 14.

Wie sehr man hiemit im Unrechte ist, möge folgende bald fünfzig Jahre zurückliegende Tatsache beweisen:

Im Jahre 1857 befanden sich Rawlinson, Oppert, und zwei andere bekannte Assyriologen, Hincks und Fox Talbot, gleichzeitig in London. Die Leitung des britischen Museums in London liess jedem der vier Forscher ein vollkommen gleichlautendes Exemplar einer assyrischen Königsinschrift zur Anfertigung einer Übersetzung aushändigen. Binnen eines Monats hatte jeder der vier Gelehrten der Leitung des Museums eine von ihm selbst angefertigte Übersetzung der Urkunde verschlossen zu übersenden: und bei der Eröffnung der Übersetzungen der vier Forscher erwies sich deren vollkommene inhaltliche Übereinstimmung.[1])

Die Keilschrifturkunden haben uns mit historischem Material in reichster Fülle bedacht, sie haben uns eine gewaltige Anzahl von Urkunden assyrischer und babylonischer Könige wie auch Inschriften in der Sprache der ältesten Bewohner Babyloniens, des in vielen Beziehungen noch rätselhaften sumerischen Volkes, geliefert. Der Boden Assyriens und Babyloniens hat auch eine reiche religiöse Literatur, Gebete, Busspsalmen, Beschwörungen, insbesondere auch unendlich vieles in die Mathematik, speziell aber Astronomie und in die Astrologie Einschlägige von sich gegeben; eine ganz gewaltige Rolle spielen auch die in Tausenden erhaltenen Rechtsurkunden, die zum grossen Teile aus sehr alter Zeit, aus dem Ende des dritten Jahrtausends vor Christus, stammen, und neben ihnen sind uns erhalten gebliebene Korrespondenzen von Königen, namentlich des Königs Hammurabi, sowie die aufgefundenen Korrespondenzen von grossen Geschäftshäussern, des Bankhauses Egibi in Babylon (gefunden durch Rassam) und des Hauses Muraschû und Söhne (gefunden durch Hilprecht in Nuffar, dem alten Nippur) zu nennen.

Einen tiefen Einblick in die Kultur des alten Mesopotamien haben uns die Ergebnisse der Forschungen gestattet: wir haben gesehen, welch hohe Stufe der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung dort bereits vor 4500—5000 Jahren erreicht war. Wir haben erfahren, — und es wurde bereits in der Einleitung hierauf angespielt, — wie eng verwandt viele Erzählungen der Bibel mit demjenigen sind, was die keilschriftliche Literatur aus notorisch weit älterer Zeit bringt: Als Beispiel sei hier nur die Sintfluterzählung genannt: In dem bekannten Gilgamesch-Epos, dessen Abfassung man etwa auf das Jahr 2100 vor Christus ansetzt,[2]) kommt der Held der Erzählung zu seinem Urahnen Ut-napis-tim, und dieser gibt Gilgamesch einen Bericht von seinen Schicksalen, welcher sich inhaltlich vollkommen mit der Sintfluterzählung der Bibel deckt.

Eine ganz überragende Wichtigkeit aber muss vor allem der

---

[1]) Vgl. den Bericht bei Messerschmidt a. a. O., S. 20.
[2]) Vgl. die ausführliche Übersetzung bei Jeremias a. a. O., S. 125—130.

Gesetzgebung Babyloniens zugesschrieben werden. Was hier erhalten ist, speziell das in Susa aufgefundene, vermutlich bei einem Einfalle der Elamiter dorthin entführt gewesene Gesetzbuch des Königs Hammurabi, das übrigens zum Teile wohl nur eine Aufzeichnung von aus viel älterer jedenfalls sumerischer Zeit herrührendem Rechte ist,[1]) lässt einen erstaunlich hohen Grad von Bildung und Gesittung erkennen.

Ein Beispiel möge dies nachweisen:

Hammurabi sagt in seinem Gesetze in Artikel 172:

> Wenn eine Witwe, deren Kinder noch unerwachsen sind, in ein anderes Haus einzutreten (zu heiraten) beabsichtigt, so soll sie nicht ohne Wissen des Richters eintreten. Wenn sie in ein anderes Haus eintritt, so soll der Richter die Hinterlassenschaft des Hauses ihres früheren Mannes prüfen. Dann soll man das Haus ihres früheren Mannes dem späteren und der Frau selbst zur Verwaltung übergeben und sie eine Urkunde ausstellen lassen . . .[2])

Damit vergleiche man nun den Paragraphen 1493 unseres Bürgerlichen Gesetzbuches, welcher besagt . . . Der überlebende Ehegatte hat, wenn ein anteilsberechtigter Abkömmling minderjährig ist oder bevormundet wird, die Absicht der Wiederverheiratung dem Vormundschaftsgerichte anzuzeigen, ein Verzeichnis des Gesamtguts einzureichen, die Gütergemeinschaft aufzuheben und die Auseinandersetzung herbeizuführen . . .

So haben die Gedanken, welche die modernste Gesetzgebung ausspricht, bereits im grauesten Altertum, vor mehr denn 4000 Jahren, im Gesetze Ausdruck gefunden und Geltung besessen. —

Eine besonders hohe Stufe der Ausbildung hatte in Babylonien, wie schon angedeutet, die Astronomie, gleichzeitig mit ihr aber auch die Astrologie, erlangt. Die Babylonier haben es verstanden, die Länge des Sonnenjahres mit einer Genauigkeit zu berechnen, die um so mehr in Staunen setzen muss, als sie ja alle der modernen Hilfsmittel entbehrten.[3]) Gerade diese Vorliebe für die Astronomie ist für die historische Wissenschaft unermesslich wertvoll geworden. Es findet sich nämlich in dem sogenannten Eponymenkanon, von welchem nachher noch die Rede sein wird, eine Notiz, dass unter dem Eponymat eines gewissen Bursagali ein Aufstand in der Stadt Aschschur geherrscht habe, und dass im Monat Sivan sich eine Verfinsterung der Sonne eingestellt habe. Wir wissen nun vermöge der Astronomie, welche ihre Resultate mit absoluter Sicherheit aufzustellen vermag, dass die erwähnte Sonnenfinsternis mit ihrer Mitte genau am 15. Juni des Jahres 763 vor Christus

---

[1]) Vgl. Babyloniens Kulturmission einst und jetzt, S. 43 ff.
[2]) Nach der Übersetzung von Winckler „Der alte Orient“ 4, S. 29.
[3]) Vgl. Bezold a. a. O., S. 90.

fünf Minuten nach 10 Uhr vormittags für Ninive sichtbar gewesen sein muss.[1])

Neben diesem Hilfsmittel, dessen unermesslicher Wert allerdings mehr auf einem Zufall beruht, sind auf uns auch bewusst chronologische Aufzeichnungen von höchster Wichtigkeit gekommen.

Hier kommt in Betracht eine allerdings nicht vollständig erhaltene babylonische Königshütte, die sogenannte synchronistische Geschichte Babyloniens und Assyriens, eine aus Anlass eines Friedensvertrages angefertigte Aufzeichnung der freundschaftlichen und feindlichen Beziehungen beider Länder während einer Reihe von Jahrhunderten, der sogenannte Kanon des Ptolemäus, eine zu astronomischen Zwecken zusammengestellte Liste späterer babylonischer Könige, endlich der obengenannte Eponymenkanon. Letzterer enthält für eine lange Reihe von Jahren (ca. 900—650 vor Christus) die Aufführung jedes einzelnen Jahres mit dem Vermerk, wer in demselben höchster Verwaltungsbeamter, und wer König gewesen, und was für wichtige Ereignisse stattgefunden haben (eine ähnliche Einrichtung bestand in Athen bezüglich des Archon Eponymos, und daher wurde der Ausdruck im übertragenen Sinne auf den betreffenden assyrischen Beamten, der eigentlich Limu hiess, angewendet). Vermöge des Datums der obenerwähnten Sonnenfinsternis sind wir nun in der Lage, den Zeitpunkt der sämtlichen im Eponymenkanon erwähnten Ereignisse, sowie die Regierungszeiten aller dort aufgeführten Könige mit absoluter Sicherheit festzustellen.

Kaum minder wichtig hat sich aber eine Reihe von Verweisungen auf zeitlich weit zurückliegende Ereignisse erwiesen, welche in Königsinschriften auf uns gekommen ist. Ihrer hohen Bedeutung wegen seien diese Inschriften einzeln angeführt:

1. König Tiglath-pileser I. von Assyrien berichtet, der Tempel des Assur in der gleichnamigen Stadt sei von dem Patesi (Stadtkönig) Samsi-Adad 641 Jahre vor der Regierung seines, Tiglathpilesers, Urgrossvaters Assurdan erbaut worden.[2]) Da wir nun wissen, das Tiglathpileser I. etwa von 1130—1110 regiert hat, und dass Asurdan 60 Jahre vor ihm lebte, so wissen wir sofort, dass Samsi-Adad etwa auf 1830 anzusetzen ist.

2. Bei den Ausgrabungen, welche die deutsche Orientgesellschaft zur Zeit auf der Stätte des alten Assur in Kalah-Schergat seit 1903 veranstaltet hat, und heute noch fortführt, ist eine Inschrift zu Tage gekommen, in der König Salmanassar der Erste berichtet, einer seiner Vorgänger Samsi-Adad II. habe 580 Jahre vor ihm (Salmanassar) und gleichzeitig 159 Jahre nach seinem Vorgänger Erisum gelebt.

---

[1]) Vgl. Bezold, Ninive und Babylon, S. 77.
[2]) Vgl. Winckler, Geschichte Assyriens und Babyloniens, S. 152.



Da wir bestimmt wissen, dass Salmanassar I. etwa auf das Jahr 1300 anzusetzen ist, wird uns hierdurch mit eben solcher Sicherheit bekannt, dass Samst-Adad II. etwa auf das Jahr 1900, Erisum um 2060 v. Chr. anzusetzen ist.

3. Von eben diesen Ausgrabungen rührt eine Inschrift her, die mitteilt, dass Isme-Dagan I. 126 Jahre nach Erisum regiert habe.

Man darf gerade die beiden letzterwähnten Ergebnisse der Grabungen in Assur ja nicht zu gering schätzen: denn, wie durch das Aneinanderreihen einiger weniger durch einen glücklichen Zufall an den richtigen Platz gebrachter Bausteine es gelingt, aus dem scheinbar wirrsten Durcheinander ein festes System herzustellen, so ist es durch diese Zahlenangaben in Verbindung mit dem weiteren in Assur gefundenen Inschriftenmaterial ermöglicht worden, eine bis auf wenige Namen ziemlich zuverlässige Liste der Herrscher aufzustellen, welche etwa von 2060—1300, also während eines Zeitraumes von über 750 Jahren, in Assur regiert haben. Von 1300—900 wieder klaffen wohl einzelne Lücken, von da ab aber steht alles unumstösslich fest.

4. König Sanherib berichtet um das Jahr 960, er habe die Bilder des Ramman und der Shala, die 418 Jahre vor ihm zur Zeit Tiglathpileser I. König Marduk-Nadinachi aus Ekallati nach Babylon entführt, zurückgebracht.

Damit steht also die Regierungszeit Tiglathpilesers I. unumstösslich fest.

5. Naboned, der letzte König von Babylon, berichtet, Hammurabi habe 700 Jahre vor Burnaburiash den Tempel Ibarra aufgeführt.

Damit ist also ein fester Anhaltspunkt für den Ansatz der Regierung des Burnaburiash gewonnen.

6. König Assurbanipal berichtet etwa aus dem Jahre 650 v. Chr., er habe das Bild der Nana von Uruk, das 1635 Jahre vor ihm König Kudur Mabuk nach Susa entführt, von dort zurückgebracht.[1]) So können wir Ereignisse, die mehr als 4000 Jahre zurückliegen, mit apodiktischer Gewissheit chronologisch festlegen.

7. Der schon genannte Naboned erzählt endlich, er habe einen Tempel, welchen 3200 Jahre vor ihm Naram-Sin, der Sohn des alten Königs Sargon, erbaut, wieder in Stand gesetzt.[2])

Über die Richtigkeit dieser letzteren Angabe herrscht allerdings unter den Gelehrten lebhafter Streit. Eine Anzahl von Forschern hält es für ausgeschlossen, dass die beglaubigte Geschichte Babyloniens bis in den Anfang des vierten Jahrtausends zurückreichen könne, und neigt der Anschauung zu, dass es statt 3200 Jahre 2200 Jahre zu heissen habe, Sargon also höchstens auf etwa 2700 bis 2800 v. Chr. anzusetzen sei.

---

[1]) Vgl. Winckler a. a. O., S. 48.
[2]) Vgl. Winckler a. a. O., S. 28.

Dieser Anschauung, welche also die ältesten historischen Persönlichkeiten, einzelne noch über Sargon zurückreichende Stadtfürsten Babyloniens, allerfrühestens auf das Jahr 3000 v. Chr. ansetzt, sind von deutschen Forschern, namentlich Professor Winckler,[1] Lehmann u. a.

Eine Klärung und Gewissheit ist in dieser Frage wohl noch nicht erzielt: denn andere Gelehrte, wie Bezold in seiner Monographie „Ninive und Babylon“, Professor Hilprecht u. a. setzen die ältesten Könige einzelner Städte, namentlich Südbabyloniens, bis in die Mitte des fünften Jahrtausends, und auch die bei den erfolgreichen Ausgrabungen der Universität Chicago in Bismya gemachten Funde werden in die gleiche Zeit versetzt.[2]

Die Persönlichkeit des obengenannten Königs Sargon ist noch in mehrfacher Beziehung interessant.

Sargon von Agade, wie er sich selbst nennt, wird in letzter Zeit von den Forschern mehr und mehr als einer der ältesten Herrscher von Babylon, ja als der Gründer dieser Stadt angesehen.[3] Überhaupt bricht sich an der Hand der Originalinschriften Sargons, welche in den letzten Jahren in wachsender Zahl bekannt geworden sind, mehr und mehr die Überzeugung Bahn, dass Sargon ein gewaltiges Reich beherrscht hat, dass Palästina und Syrien ihm untertänig gewesen seien, dass er seine Kriegszüge sogar über das Meer nach Kypern ausgedehnt habe, — ja Professor Winckler geht in seiner neuesten Schrift „Die Euphratländer und das Mittelmeer“[4] so weit, noch weitergehende Züge, Berührungen mit den griechischen Inseln, als möglich und wahrscheinlich anzunehmen. Diese Annahme erscheint um so zutreffender, als ja die neuesten Ausgrabungen auf Kreta das Bestehen einer verhältnismässig hohen Kultur in Zeiten, die um Jahrtausende vor dem Beginne der beglaubigten griechischen Geschichte liegen, annehmen lassen und auf uralte Zusammenhänge mit der Kultur des Orients hinweisen.

Die angesichts dieser Tatsachen wohl nicht mehr als blosse Vermutung anzusehende Auffassung vom Bestehen einer politischen Herrschaft Babyloniens über den grössten Teil Vorderasiens, auch über Teile Arabiens und vielleicht auch über Elam in so früher Zeit macht auch die schon bei Besprechung der Amarnabriefe hervorgehobene Vorherrschaft babylonischen Geistes und babylonischer Kultur und die allgemeine Geltung der Keilschrift im alten Kanaan mehr und mehr verständlich.

Die Anschauung allerdings, als habe vor 4500—5000 Jahren überall tiefste Barbarei geherrscht, lediglich in Babylonien und Ägypten habe sich unter dem Einfluss besonders günstiger Ver-

---

[1]) A. a. O., S. 30.

[2]) Vgl. Bericht in der Frankfurter Zeitung, Juli 1905.

[3]) Vgl. die Schrift von Winckler „Geschichte der Stadt Babylon“ in der Publikationsreihe „Der alte Orient“ S. 26.

[4]) „Der alte Orient“ 7,[2] S. 10.

hältnisse ein einigermassen reicheres Kulturleben entwickelt, diese beiden Staaten jedoch hätten ein streng für sich abgesondertes Dasein geführt, und sie hätten gewissermassen nur Oasen in der Wüste der allgemeinen Unkultur gebildet, diese Auffassung müssen wir wohl endgültig aufgeben, im Gegenteil, wir sehen in jener alten Zeit einen lebhaften Verkehr der verschiedenen Staaten miteinander, und wir müssen eine fortdauernde Beeinflussung namentlich des Westens durch Babylonien annehmen.

Von hoher Bedeutung ist auch die Geburtsgeschichte Sargons.

Er erzählt von sich: . . . „Meine Stadt ist Azupiranu, welches am Ufer des Euphrat gelegen ist. Es empfing mich meine Vestalin Mutter, im Verborgenen gebar sie mich, sie legte mich in einen Kasten von Schilfrohr, verschloss mit Erdpech meine Tür, legte mich in den Fluss. . . . Der Fluss trug mich hinab zu Akki, dem Wasserträger Akki, der Wasserträger nahm mich auf in der Freundlichkeit seines Herzens, Akki der Wasserträger zog mich auf als sein Kind.“ [1])

Jedermann muss sofort die merkwürdige Ähnlichkeit dieser Erzählung mit dem biblischen Berichte von der Geburtsgeschichte des Moses aufstossen. Aber nicht nur das, die Geburtsgeschichte gar mancher zweifellos historischer Herrscher des Orients, wie auch mythischer Personen wird in ähnlicher Weise erzählt.[2])

Die hier beleuchtete Ähnlichkeit der Geburtsgeschichte Sargons mit derjenigen des Moses, sowie der Umstand, dass die Frage nach der historischen Existenz des letzteren noch heute eine heissumstrittene ist, könnte gar leicht zu der Auffassung verführen, Sargon sei eine sagenhafte Persönlichkeit. Doch diese Auffassung wäre eine unhaltbare: denn nach dem, was wir bereits gesehen haben, liegen Originalinschriften von ihm in reicher Anzahl vor, so dass an der Geschichtlichkeit seiner Person nicht zu zweifeln ist.

Es setzt nun Professor Winckler in seiner bemerkenswerten Schrift „Die Weltanschauung des alten Orients“, S. 37, 38, 43 auseinander, wie im Orient eine gewissermassen feste Form für die Lebenserzählung von hervorragenden Herrschern, von Gründern bedeutender Staaten und mächtiger Dynastien, wie überhaupt für den Bericht von bedeutungsvollen Ereignissen bestanden habe, und es besteht also nach ihm für den Forscher die Aufgabe, den historischen Kern der Erzählungen von der zur festen Form gewordenen mythologischen Einkleidung zu trennen.

Dass diese Auffassung, wenn sie richtig ist, geeignet ist, der Geschichtsforschung in mancher Beziehung völlig neue Aufgaben

---

[1]) Die Übersetzung ist aus Jeremias, Das alte Testament im Lichte des Orients, S. 255 entnommen; vgl. auch Winckler, Gesch., S. 30.

[2]) Vgl. die interessanten Beispiele, welche Alfred Jeremias in seinem geistvollen Werke „Das alte Testament im Lichte des alten Orients“, S. 256 ff. bietet.

zu stellen, dürfte klar sein: sie dürfte gar viele Zweifel lösen, sie dürfte aber auch die Schwierigkeiten, die viele Überlieferungen der Erforschung der Wahrheit bieten, noch erhöhen.

In vieler Beziehung zum babylonischen Kulturkreis gehörig ist auch Elam gewesen.

Die Ausgrabungen dort stehen, wie bereits im Eingang erwähnt wurde, wohl noch im Anfangsstadium und haben trotzdem bereits wichtige Aufschlüsse geliefert.

Die politischen Beziehungen Elams zu Babylon prägen sich hauptsächlich dadurch aus, dass stets zu Zeiten, in welchen Babylon, sei es infolge innerer Unruhen, sei es infolge äusserer Einflüsse, von Kriegen nach aussen, in seiner Macht zurückgekommen war, die Elamiten verheerende Einfälle in Babylon machten, und Beute jeder Art, namentlich Götterbilder und andere Denkmale, mit fortschleppten. So erklärt es sich auch, dass manche Denkmale aus alter und uralter Zeit Babyloniens bei den Ausgrabungen in Susa entdeckt worden sind.

Die Ausbeute, die wir für die Zukunft von Elam erwarten dürfen, muss hoch angeschlagen werden. Der Spaten ist ja bis jetzt in Persien noch wenig geführt worden, und trotzdem erkennen wir aus den gewonnenen Resultaten mehr und mehr, dass Elam in alten Zeiten ein gewaltiges Reich gewesen sein muss: ja, wir dürfen hoffen, einmal von dort Aufklärung über uralte Beziehungen zwischen der Kultur Vorderasiens und derjenigen Indiens zu erhalten, eine Frage, über die wir heute noch vollkommen im Dunkeln sind.[1])

Noch wenig wissen wir über die alte Geschichte Arabiens.

Hervorragendes hat der bedeutende Forscher Eduard Glaser geleistet. Derselbe hat auf seinen beschwerlichen Forschungsreisen ein reiches Inschriftenmaterial aufgenommen. Nach dem, was bis heute bekannt ist, dürfen wir annehmen, dass um das Jahr zweitausend und noch früher im südlichen Arabien bereits mächtige, kulturell ziemlich hochstehende Reiche bestanden haben.

Weitere Aufschlüsse sind von der fortschreitenden Veröffentlichung des vorhandenen Materials und von späteren Forschungen zu erwarten.

Nur kurz seien noch erwähnt die Forschungen in Phönikien und Syrien, sowie diejenigen in Armenien.

Was wir aus Phönikien wissen, stammt nur zum geringeren Teile aus wirklich alter Zeit, Ergebnisse, welche für die Kunstgeschichte von hoher Bedeutung sind, besitzen wir aus hellenistischer Zeit. In Syrien ist, wenn wir von Palmyra mit seinen Überresten, die aber erst aus römischer Zeit herrühren, absehen, eigentlich nur gegen Ende der 80. Jahre des vorigen Jahrhunderts in Sendschirli

[1]) Vgl. hierzu die Ausführungen Wincklers in Helmolts Weltgeschichte.

geforscht worden. In Armenien sind mehrfach Inschriften gefunden und auch in letzter Zeit enträtselt worden, aber von umfassenden Ergebnissen kann hier noch nicht gesprochen werden.

Was im übrigen Kleinasien bis heute geschehen, gehört nicht in den Rahmen unserer Betrachtungen, da es die Überreste der dortigen Griechenstädte wie die Ausgrabungen im Gebiete der hellenistischen Kultur, namentlich in Pergamon, Ephesus umfasst.

In ziemlicher Anzahl vorhanden sind die sog. hettitischen Denkmäler, leider aber ist es bis heute noch nicht gelungen, das Rätsel der hettitischen Schrift zu lösen.

Wir kommen zum Schlusse.

Das verflossene Jahrhundert ist Zeuge einer beispiellosen, wohl von niemandem geahnten Erweiterung unserer Kenntnisse vom alten Orient gewesen, einer Vermehrung des allgemeinen menschlichen Wissens, die auf ihrem Gebiete nicht minder bedeutend ist als die mit Recht so viel gerühmten Fortschritte der Naturwissenschaften es sind. Ein reges Leben herrscht auf allen Gebieten der Orientforschung, und die Entdeckungen der letzten Jahre eröffnen uns immer weitere Ausblicke. Wie reichlich unsere Quellen in Zukunft auch fliessen mögen, und wie sehr die Durcharbeitung des bereits gewonnenen Materials unser Wissen auch bereichern möge, auf Originalberichte aus den altorientalischen Reichen, die uns erkennen lassen, wie die geistige Anlage und die Kultur des einzelnen Volkes den Gang der politischen Ereignisse beeinflusst hat, unter dem Gewichte welch äusserer Faktoren und innerer Beweggründe die Könige und Staatsmänner des alten Orients zu den für die Geschicke der von ihnen gelenkten Staatwesen ausschlaggebenden Entscheidungen gelangt sind, dürfen wir nicht rechnen — und deshalb werden wir wohl kaum jemals orientalische Geschichte in dem Sinne schreiben können, in dem die moderne Geschichtsschreibung die politische Entwicklung der Vergangenheit und der Gegenwart schildert.

Aber auch abgesehen hiervon sind gar viele Rätsel ungelöst, und die Antwort auf gar manche Frage wird vergebens gesucht werden; wo früher bestandene Schwierigkeiten beseitigt erscheinen, erheben sich sofort neue noch schwerer zu beantwortende Fragen (man vergleiche zum Beispiel die Frage nach dem verhältnissmässigen Alter der babylonischen und ägyptischen Kultur, die eine Zeitlang im Sinne des höheren Alters der ersteren gelöst erschien, während sie in letzter Zeit wieder zu einer durchaus bestrittenen geworden ist).

Mag dem nun sein, wie ihm wolle, eines ist sicher: mit berechtigtem Stolze darf die Kulturwelt sich der gewonnenen Resultate freuen, und dem entgegensehen, was die Zukunft bringen wird.

Einer Erwägung nur sei noch kurz Raum gegeben.

Wir haben gesehen, welch reiches geistiges Leben vor Jahrtausenden in Gegenden sich entfaltete, welche heute geistiger und

wirtschaftlicher Verödung, dem tiefsten Verfalle preisgegeben erscheinen.

Diese Tatsache konnte leicht zu dem Glauben veranlassen, dass die Kulturblüte des Orients unwiederbringlich dahin sei, dass ein Wiederaufblühen, ein Erstarken desselben nur unter der Vormundschaft der Abendländer zu erwarten sei (man vergleiche das Beispiel Ägyptens und den ungeheueren Aufschwung, welchen dieses Land seit der englischen Besetzung genommen hat).

Lange Zeit schien auch die politische Entwicklung diese Auffassung zu rechtfertigen: immer grössere Länderstrecken des Orients wie des übrigen Asiens kamen unter den vorherrschenden Einfluss Frankreichs, Englands und vor allem Russlands.

Die überraschenden Ereignisse des letzten Jahres haben jedoch gezeigt, dass die politische Herrschaft des Abendlandes keineswegs als eine unabänderliche Tatsache anzusehen ist, vielmehr auch entgegensetzte Entwicklungen durchaus nicht ausgeschlossen sind.

Wer sich dieser Erkenntnis nicht verschliesst, für den wird auch ein geistiges Erwachen des Orients nicht ausserhalb des Bereiches des Möglichen liegen.

Von diesem Gesichtspunkte aus besitzt das Studium der alten Kultur jener Länder auch aktuelles Interesse. Möge dasselbe bei den Gebildeten des deutschen Volkes mehr und mehr jene Beachtung finden, die es in reichstem Masse verdient!

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Das Lebensbild des Granits.

Von N. Roestel, Wollin i. P.

I.

Zur Einführung.

Dass jede beabsichtigte Erweiterung des der Schule zugewiesenen Stoffgebiets zunächst auf Widerspruch stösst, ist einerseits nicht zu leugnen, andrerseits aber auch nicht zu tadeln. Denn unsre Lehrpläne zeigen eine solche Vielseitigkeit an Sach- und Formengebieten, dass es nicht selten schwierig ist, die im Interesse der Geistesentwicklung unserer Schulkinder und der Stoffbeherrschung so notwendigen Konzentrationsfäden zu schlingen.

Aber die Geschichte des Lehrplans unserer Volksschule beweist auch zur Genüge, dass er zu keiner Zeit etwas für immer Fertiges und Vollendetes gewesen

ist, sondern nur immer dem jeweiligen Bedürfnis entsprach. Mithin ist er, insofern das Leben neue Anforderungen stellt, einer Erweiterung nicht bloss fähig, sondern auch bedürftig. Wann immer eine solche erfolgt sein mag, sei es durch die Einführung einer neuen Unterrichtsdisziplin, sei es durch ein den schon vorhandenen Fächern einzureihendes neues Stoffgebiet: immer ist die Erwägung vorhergegangen, ob der gegenwärtige Ausbau des Planes den Anforderungen, die das Leben stellte, entsprach oder nicht.

Auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts haben die letzten Jahre im besonderen den Beweis erbracht, wie sehr man bemüht gewesen ist, den Lehrplan auf der Höhe der Zeit zu erhalten, sowohl mit Rücksicht auf die Fortschritte der Wissenschaft selbst, als auch inbezug auf die nicht zu leugnenden erhöhten Ansprüche, die das Leben an die naturwissenschaftliche Erkenntnis auch der weiten Schichten unseres Volkes stellt. Bemerkenswert ist im besonderen der Umstand, dass die Forscher auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, abgesehen von den Berichtigungen resp. Ergänzungen des Stoffes an sich, die Methode des Gegenstandes anregend befruchteten. Aus der Reihe dieser Forscher ragt ein Darwin als Bahnbrecher hervor, insofern wir ihm den wissenschaftlichen Nachweis verdanken

„1. von der Veränderlichkeit der Lebewesen überhaupt;
2. von dem allmählichen Werden und Neuentstehen in der belebten Natur;
3. von der Abhängigkeit der Lebewesen von den wechselnden physischen Bedingungen der Aussenwelt“. (Geoffray St. Hilaire.)

Deutlich tritt uns in diesen Sätzen das genetische und biologische Prinzip entgegen. Und wenn auch das erstere für unsre Schüler nur beschränkt in Betracht kommen kann, so hat mit Recht das zweite selbst in niederen Schulen eine weitgehende Berücksichtigung gefunden.

So sind Botanik und Zoologie trefflich ausgebaut. Dass man in diesen Fächern auf die Darstellung des Lebensvorganges mit seinen Bedingungen und stetem Wechsel Wert legt, dass man die so lange nur allein üblich gewesene Beschreibung zu einer Lebensgeschichte erweitert und die bisher mit soviel Zeit und Mühe aufgebaute Systematisierung des Stoffes zu einer „Lebensgemeinschaft“ gestaltet: das ist der bleibende Gewinn der naturwissenschaftlichen Forschung der Gegenwart. Sie zeigt dem Lehrer, wie er zu beobachten hat, und wie er seine Schüler beobachten lassen muss.

Ein Gebiet der Naturwissenschaft aber steht einsam am Wege. Nicht deshalb, weil es dem Wanderer nichts mitzugeben hätte an praktischen und geistigen Schätzen, sondern deshalb, weil er diese Schätze nicht kennt und sie darum auch nicht zu würdigen vermag. Er hat nie etwas von Geologie gehört; er ist nie angeleitet worden, mit denkendem Betrachten die Formen und den Boden seiner engeren Heimat ins Auge zu fassen; und so wandelt er auf seiner Heimaterde, unbekannt mit ihrem Werden, Sein und Vergehen.

Die Tatsache, dass in der Schule recht wenig an geologischen Belehrungen geboten wird, finde ich einerseits begründet in dem Indifferentismus gegenüber den Ergebnissen dieses Forschungsgebiets, andrerseits in dem Umstande, dass die

Methode dieses Gegenstandes eingehenderer Untersuchung nur im geringen Masse unterzogen worden ist. Man verstehe mich nicht falsch. Ich will keineswegs behaupten, dass man der geologischen Forschung als solcher gleichgültig gegenüberstehe, sondern ich will sagen, dass der Schulpraktiker die geologischen Tatsachen indifferent betrachtet, weil sie ihm keinen Gewinn für die Schule zu versprechen scheinen.

Wenn das Wesen aller Lebenserscheinungen in dem stetem Wechsel zum Ausdruck kommt, so können auch nur Botanik und Zoologie — so sagt man gemeinhin — die lebensvollen Stoffgebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts sein. Im Reiche der unorganischen Welt, und diese ist ja im wesentlichen Gegenstand geologischer Betrachtung, herrscht das Starre, Tote, Unveränderliche. Warum also die Schüler mit Stoffen plagen, die so wenig „Interessantes" bieten, die sogar keine Gelegenheit geben, ihren Geist anzuregen zum aufmerksamen Beobachten, Urteilen und Schliessen. Das ist eine schon oft ausgesprochene Behauptung, und sie macht es begreiflich, wenn ein geologischer Forscher die natürliche Konsequenz aus dieser Tatsache zieht und darum sagt: „Gedankenlos schreiten viele nicht nur über die Steine der Strasse; gedankenlos starrt ihr Auge auf die Kiesel des Baches oder Meeresstrandes; gedankenlos schweift es über Gebirgsrücken und Täler, an Felswänden empor oder senkt sich in das Tosen und Brausen des Flusses hinab. Unheimlich Gefühl nur überkommt den Menschen; nicht sieht er im tosenden Wasser eines der mächtigsten Werkzeuge der Natur, welches Tag und Nacht geschäftig seine Kanäle und Rinnen in die Gesteine gräbt und die zerstörten Teile der Berge in die Ebene hinunter und zu den Tiefen des Ozeans trägt."

Wenn wir nicht wünschen, dass unsre Schüler in dieser Gedankenlosigkeit verharren, wenn wir im Gegenteil wollen, dass sie auch im Reiche der unorganischen Welt das ewig wechselnde Leben erkennen und zu denkendem Betrachten angeregt werden sollen, dann wird uns schon nichts übrig bleiben, auch als Lehrer der Geologie ein Interesse entgegenzubringen und die Berechtigung ihrer Einführung in unsre Schule zu prüfen.

A. Wir legen uns zunächst die Frage vor, welche Aufgaben die Geologie zu lösen hat.

Sie erforscht, kurz und bündig gesagt, den Bau und die Entwicklung des Erdkörpers, bezw. der Erdrinde.

a) Jeder Bau setzt ein Baumaterial voraus. Dasjenige unserer Erdrinde sind die Gesteine. Diese wieder bestehen aus Mineralien. Der Unterschied zwischen Gestein und Mineral ist für das Bedürfnis der Volksschule genügend festgestellt, wenn man an der Hand von Beispielen entwickelt: Jeder unorganische Körper, der einen beträchtlichen Teil der Erdrinde ausmacht, ist ein Gestein (Granit, Kalkfelsen, Kohlen, Torf, Sand usw.), jeder andere ein Mineral (Bleiglanz, Bernstein, Glimmer, Hornblende, Feldspat usw.). Der Teil der Geologie, der sich mit Mineralien und Gesteinen beschäftigt, heisst Mineralogie bezw. Gesteinskunde. Beide sich gegenseitig berührende Wissensfächer sind unter dem Namen Mineralogie amtlich eingeführte Stoffgebiete unserer Lehrpläne. Ob die Mineralogie der Chemie eingegliedert wird, wie es vielfach geschieht, oder ob es richtiger

ist, sie neben Botanik und Zoologie zu stellen, also den „beschreibenden“, naturgeschichtlichen Fächern einzuordnen, muss hier unerörtert bleiben. Das im 2. Teile dieser Abhandlung gegebene Unterrichtsbeispiel wird indessen zeigen, dass der Anschluss an die naturgeschichtlichen Fächer der sachgemässere ist.

b) Das Baumaterial muss aber auch in bestimmter Ordnung und Gruppierung zu einem Gebäude aufgeführt werden. Wie beim Hausbau Stein auf Stein, Schicht auf Schicht gefügt wird, wie oft nachträglich noch ein Anbau angesetzt, später wohl auch da etwas eingerissen, dort etwas „geflickt“ wird, so ist es ähnlich beim Aufbau der Erdrinde. Auch sie setzt sich aus Schichten zusammen, die sich oft in tadelloser Lagerung repräsentieren, oft aber auch unterbrochen sind, verschoben, übereinandergeworfen, die unterste nach oben und umgekehrt, so dass es äusserst schwierig ist, die ursprüngliche Schichtfolge festzustellen. Der Teil der Geologie, der sich mit den Lagerungsverhältnissen der Gesteine beschäftigt, heisst Taktonik. Die Schule hat sich mit ihm wenig zu befassen und wird nur dann darauf eingehen, wenn die Heimat entsprechendes Anschauungsmaterial bietet, wenn also z. B. ein Abhang die Schichtung von Tonschiefern, Sandsteinen, Mergeln usw., oder die Faltung resp. Verwerfung der Gesteinslagen erkennen lässt.

c) Zu jedem Baue gehören Kräfte, die ihn aufführen. Kein Menschen- und auch kein Naturwerk ist aber für die Ewigkeit hergestellt. Denn an jedem Baue arbeiten auch andre Kräfte, die das Aufgebaute wieder zerstören, zum mindesten verändern. Die Pyramiden Ägyptens, die Burgruinen, die Mauern alter Dome und Klöster: sie alle bestätigen den Satz: Was Menschen bauten, stürzt die Zeit. Und tief hat sie ihre Spuren dem Antlitz unserer Mutter Erde eingegraben.

Die an und in ihr wirkenden Kräfte verfolgen eine zweifache Tendenz. Sie wollen aufbauen, schaffen Material von innen heraus und erzeugen die Erhöhungen der Erdoberfläche, die wir als Gebirge, Hochländer usw. bezeichnen. Die Ursache ihrer Wirkung hängt mit dem feurig-flüssigen Zustande des Erdinnern, mit dessen allmählicher Abkühlung und ihren notwendigen Begleiterscheinungen zusammen. Derart wirkende Kräfte heissen tellurische. Im Gegensatze zu ihnen stehen die siderischen. Denn was jene aufgebaut haben, wollen sie wieder einreissen. Darum geht ihr Streben dahin, die Gebirge, Hochländer, Berge und Hügel abzutragen, die Täler und Schluchten auszufüllen und so dem Angesichte der Erde den Charakter nichtssagender Gleichförmigkeit einzuprägen.

Insofern die Geologie die aufbauenden und zerstörenden Kräfte nach Ursachen und Wirkungen untersucht, heisst sie dynamische Geologie.

In der Volksschule werden ihre Resultate reichlich verwendet; denn sie sind zur Konstruktion eines „Lebensbildes“ unbedingt erforderlich.

d) Mächtige Bauwerke pflegen auch ihre Geschichte zu haben. Sie macht uns mit ihrem allmählichen Entstehen bekannt, gibt die Ursachen für etwaige Unterbrechungen des Baues an, nicht minder aber auch die Umstände besonders günstiger Förderung desselben.

Die Geologie erforscht nun ebenfalls die Geschichte der Erde, von ihrem mutmasslichen Anfange bis zur Gegenwart, ja sie stellt auch ihre Prognose für

die Zukunft. Das historische Aktenmaterial, oft recht lückenhaft, sind die in den einzelnen Erdschichten vorhandenen Versteinerungen, die, insofern wir eine allmähliche Entwicklung aller Lebewesen aus niederen zu höheren Formen anerkennen, uns wohl sagen können, welche von 2 oder mehr Schichten die relativ älteste ist. Dieser Zweig der Geologie, die historische oder die Geologie im engeren Sinne findet in der Volksschule keine Verwertung; wohl aber erhalten die Schüler eine Vorstellung davon, wie solche Versteinerungen in das Gestein hineingekommen sind.

B. Von den Aufgaben, die die Geologie zu lösen sucht, wenden wir uns zu ihrem Werte oder Nutzen; denn von ihm wird es in letzter Linie abhängen, ob wir die Geologie in die Volksschule einführen.

a) Der Wert der Geologie ist zunächst ein materieller. Bevor ein Bergwerk angelegt, ein Tunnel gebohrt wird, Kanäle, Chausseen, Eisenbahnen, Brücken, Brunnen gebaut werden, muss der Geologe vorher sein Gutachten abgeben. Die Erfahrung lehrt, dass man oft hat grosse finanzielle Opfer bringen müssen, weil man die Lehren der Geologie nicht beachtete.

Und wie die Technik sich auf sie stützen muss, so gewährt sie auch dem Landbau ein sicheres Fundament für einen gewinnbringenden Betrieb. Der Landmann muss den Boden kennen, sowohl nach seiner Zusammensetzung als auch nach seinem Nährwerte. Der Geologe sagt ihm z. B., ob der Untergrund unfruchtbarer Quarzit oder feldspatreicher Felsboden ist; die Bodenanalyse nennt das Nährmittelmagazin des Untergrundes und der Ackerkrume. Nach ihren Ergebnissen hat der Landmann seinen Betrieb zu regeln.

„Eines Landes Reichtum ist seines Bodens Fruchtbarkeit, und die Schätze, welche die Erde in ihrem Schosse birgt, fördern das Wohlleben, die Verfeinerung des Geschmacks und ermöglichen eine Steigerung der allgemeinen Kultur, freilich nur dann, wenn man sie zu heben weiss, und das wird eben gelehrt von der Gesamtheit der mineralogischen und geologischen Disziplinen." Mit diesen Worten fasst Gürich die praktische Bedeutung der Geologie zusammen.

Wenn es nun auch gewiss ist, dass unsre Kinder selten oder nie Geologen im Sinne der Wissenschaft werden, so haben wir doch die Pflicht, sie durch die elementarsten Kenntnisse dieser Wissenschaft vor Schaden zu bewahren, sie zu vernünftigen, mit offnen Augen die Erscheinungen der Natur betrachtenden Menschen zu erziehen, die ihre Heimat verstehen und deren Schätze verständig gebrauchen.

b) Damit dieses Ziel erreicht werde, muss aber auch der geologische Stoff in zweckmässiger Weise dargeboten werden; er muss eine Behandlung möglich machen, die dem höchsten Zwecke des Unterrichts dient. Dieser aber ist ein erziehlicher. Als solcher hat er alle geistigen Kräfte des Schülers in Anspruch zu nehmen, sie zur regen Anteilnahme, zur Selbsttätigkeit zu führen und als bleibenden Gewinn das Streben nach Weiterbildung, nach einem Selbstlernenwollen in dem bezüglichen Fache zu fördern.

Und in der Tat kann der Unterricht in der Mineralogie — so heisst unser Fach nun einmal offiziell — allen Ansprüchen gerecht werden.

Er fördert das empirische Interesse, indem er das mehr oder weniger reiche Anschauungsmaterial der engeren Heimat kennen lehrt nach seiner Beschaffenheit, seiner Verwendung in Technik, im Haushalt, in der Landwirtschaft und Kunst; indem er geologische Erscheinungen betrachten und beschreiben lässt: die Tätigkeit des fliessenden Wassers, des Eises, die Wirkung der Bestrahlung und Abkühlung auf Gesteine, die Arbeit des Windes und dgl. mehr.

Aber damit nicht genug. Der geologische Unterricht geht auch auf die Ursachen dieser Erscheinungen ein. Es wäre wenig gewonnen, wenn die Schüler z. B. den Granit, der vielleicht als sagenumwobener Heidenstein oder als historischer Schwedenstein irgendwo auf der Feldmark liegt, nur nach seinen Bestandteilen und seiner Verwendung kennen lernten. Vielmehr bietet uns die Geologie das Mittel, das beschreibende Element durch das historische zu erweitern, oder mit andern Worten: Nur dann, wenn wir im mineralogischen Unterrichte geologische Tatsachen mit verwenden, sind wir imstande, die Behandlung eines Gesteins zu einer „Lebensgeschichte" desselben zu konstruieren. Und in einem solchen „Lebensbilde" finde ich das entsprechende Korrelat zu den Lebensbildern oder Lebensgemeinschaften im botanischen und zoologischen Unterricht. Ist hier das Objekt nach seinem Werden, Wachsen und Vergehen, nach seinen Beziehungen zur Aussenwelt dargestellt, warum soll nicht auch das Gestein unter diesen Gesichtspunkten behandelt werden! Und ist das so unmöglich? Freilich, für viele ist der Stein eben ein Stein; aber dem denkenden Naturfreunde ist er ein Dokument, in dem er wie in einem aufgeschlagenen Buche lesen kann, das ihm die Fragen nach seinem Werden, Sein und Vergehen meist ausreichend beantwortet. Es ist nun wohl klar, warum ich die Mineralogie nicht der Chemie, sondern der Botanik und Zoologie angegliedert sehen möchte. Der Unterricht bietet ja nicht blosse Beschreibungen, er bietet die Geschichte des Gesteins, und sie gehört in die Reihe der naturgeschichtlichen Fächer.[1])

Wenn wir nun eine solche Lebensgeschichte entwickeln, besprechen wir auch Beziehungen, die nicht ohne weiteres sinnlich wahrgenommen werden können. Wir erkennen Wirkungen und müssen von ihnen unter strenger Beachtung allgemein gültiger Naturgesetze auf ihre Ursachen schliessen; wir sehen Kräfte an der Arbeit, und der Verstand beurteilt ihre Wirkungsweise für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. So erhält neben dem empirischen auch das spekulative Interresse seine Nahrung.

Inwieweit das ästhetische und religiöse Interesse am Unterrichte partizipieren können, muss hier unerörtert bleiben. Ich verweise auf die bezügliche Literatur.[2])

Das hier gebotene Unterrichtsbeispiel enthält das Material in möglichster Vollkommenheit. Immerhin wird es dem Lehrer überlassen bleiben müssen, nach seinem Befinden auszuwählen. Wenn auch der Stoff im Zusammenhange gegeben ist, so darf als selbstverständlich vorausgesetzt werden, dass überall die ent-

---

[1]) Die Geologie in der Volksschule. N. Roestel. — Verlag Marowski, Minden.

[2]) Die Aufgaben der Geologie. Natur und Schule. Heft 10. Bd. III. 1904. Verlag Teubner, Leipzig. (Vom Verfasser.)
Religion und Naturwissenschaft. Pädagog. Studien. Heft 3 und 4. 1905. Bleyl & Kaemmerer, Dresden. (Vom Verfasser.)

wickelnde Frage da zur Anwendung kommt, wo mit ihrer Hilfe die Ergebnisse von den Kindern selbständig gefunden werden können.

An Anschauungsmaterial sind erforderlich: einige Granitstücke, frische wie verwitterte, die man an jeder Chaussee finden kann, ferner einige Stücke Quarz, roter oder weisser Feldspat und, wenn möglich, Gesteinsstücke mit viel weissem oder schwarzem Glimmer.

II.

Die Lebensgeschichte des Granits.

Wenn wir durch die Strassen unserer Heimatsstadt oder auf der Chaussee oder auf einem Feldwege spazieren gehen, erblicken wir überall Steine verschiedener Art. Auf dem Felde liegen sie bald einzeln, bald in Haufen umher, grosse und kleine, ohne eine bestimmte Form. Auf der Chaussee sind sie in kleine Stücke zerklopft. In den Strassen sind sie zu Pflastersteinen oder Trottoirplatten behauen. An vielen Häusern sehen wir, dass zur Unterlage für die geformten Ziegel mächtige Steinblöcke verwendet sind, die den ganzen Bau tragen müssen. Und gehen wir auf den Kirchhof oder auf den Denkmalsplatz, finden wir wieder Steine, teils behauen, teils schön poliert.

Einen dieser Steine, der zu allen den genannten Zwecken mit verwendet worden ist, wollen wir jetzt näher kennen lernen. Wir sehen ihn hier in kleineren Stücken liegen und erinnern uns, ihn schon oft gesehen zu haben. Er heisst Granit.

A. Wozu der Granit gebraucht wird.

Bei der Kirche, bei dem Post- und Schulgebäude, überhaupt bei allen grösseren Bauten können wir beobachten, dass die untere Lage der Umfassungsmauern aus grossen behauenen Steinen besteht. Und wer beim Hausbau zugesehen hat, der weiss auch, dass solche Steine, unter denen sich viele Granite befinden, zu Fundamenten verwendet werden.

Gewöhnliche Mauersteine sind dazu nicht zu gebrauchen; sie würden die grosse Last des Hauses nicht tragen können. Man will einen sichern Grundstein haben, der den Druck aushält, der aber auch der Feuchtigkeit, die sich fast immer in tieferer Bodenlage befindet, widerstehen kann. Und wenn man so häufig den Granit als Fundamentstein benutzt, wie es tatsächlich der Fall ist, so muss er sich durch seine Druckfestigkeit und Undurchlässigkeit gegen Wasser auszeichnen.

Wirklich hat man durch Versuche festgestellt, dass mancher Granit einen Druck von 1600 kg auf 1 qcm aushalten kann, ehe er zerbröckelt. Zum Vergleiche sei der festeste Sandstein angeführt, der bei denselben Versuchen nur einen Druck von 800 kg vertragen konnte.

> Ergebnis 1. Der Granit wird als Fundamentstein verwendet, weil er sich durch seine Druckfestigkeit und meistens durch seine Undurchlässigkeit gegen Wasser auszeichnet.

Dass man ihn zu Treppenstufen, zu Trottoirplatten, zu Prellsteinen verwendet, hat ebenfalls seine Gründe. Gewiss würde er weit weniger zu diesen Zwecken benutzt werden, wenn es grosse Schwierigkeiten machte, ihm die säulenförmige Gestalt der Treppenstufen und Prellsteine oder die plattenartige Form der Trottoirsteine zu geben. Das ist aber nicht der Fall. Da, wo man Granitblöcke von einem grösseren Felsen absprengt, also in einem Steinbruch — (Name?) lösen sie sich ohne grosse Schwierigkeit in Platten- oder Säulenform ab und erleichtern dadurch die Bearbeitung.

Ergebnis 2. Weil der Granit sich verhältnismässig leicht in Plattenform absondert, macht er seine Verwendung zu Treppenstufen, Trottoirsteinen und Prellsteinen leicht möglich.

Pflastersteine, ebenso die zur Beschotterung der Chausseen verwendeten Gesteinsstücke sind kräftigen Stössen, teils durch die Räder der Wagen, teils durch die Hufe der Pferde ausgesetzt. Diesen müssen sie möglichst lange widerstehen, d. h. sie dürfen sich nicht zu schnell abnutzen. Das Gleiche gilt von Trottoir- und Treppenstufen, die sich nicht so schnell „abtreten“ lassen dürfen. Auch in dieser Beziehung ist der Granit ein gutes Material.

Ergebnis 3. Wegen seiner grossen Widerstandsfähigkeit eignet sich der Granit als Pflaster- und Chaussestein.

Und nun denken wir an die Denkmäler auf Plätzen und Kirchhöfen. Gewiss sind viele aus Marmor hergestellt, viele doch aber auch aus Granit, zum mindesten der Fuss. Die Oberfläche der Steine ist schön blank poliert.

Wenn wir ein Stück Marmor mit dem Messer ritzen, gelingt uns das leicht, beim Granit aber nicht. Er ist also viel härter als Marmor, folglich muss er sich auch schwerer polieren lassen, und dieser Umstand wird den Preis eines solchen Steines wesentlich erhöhen. Aber seine Oberfläche nimmt auch einen ganz vorzüglichen Glanz an, er besitzt also grosse Politurfähigkeit.

Warum man ihn wohl poliert? Zunächst sieht es schön aus; aber man hat noch einen Grund. Ein Denkstein ist jeder Witterung ausgesetzt und erleidet dadurch Veränderungen mancherlei Art. Man fasst sie unter dem Namen „Verwitterung“ zusammen. Wir werden sie später genauer kennen lernen. Es ist dem Steine nicht dienlich, wenn an seiner Oberfläche Staub, Tau und Regentropfen haften bleiben; das kann an der rauhen Aussenseite leicht geschehen. Ist sie aber poliert, so bleibt an den senkrechten Wänden kein Staub, kein Regentropfen sitzen und namentlich können sich auch die „Samen“ von Flechten und Moosen nicht ansiedeln.

Ergebnis 4. Der Granit nimmt wegen seiner grossen Politurfähigkeit eine schön glänzende Oberfläche an und wird dadurch gegen Verwitterung lange geschützt.

Allein trotz aller guten Eigenschaften des Granits könnte er doch nicht so vielseitig verwendet werden, wenn er nicht so grosse Verbreitung hätte. Er ist in der Tat eins der häufigst vorkommenden Gesteine. Der Kern vieler mächtiger

Gebirge (Alpen—Sudeten) besteht aus Granit oder granitähnlichen Gesteinen und die ganze norddeutsche Tiefebene ist mit grossen und kleinen Granitblöcken wie besät.

Ergebnis 5. Die grosse Verwendung des Granits als Baustein ist durch seine weite Verbreitung begründet.

B. Die Bestandteile des Granits.

a) Im allgemeinen.

Schon ein flüchtiger Blick auf die verschiedenen Granitstücke zeigt uns, dass der Granit aus mehreren Bestandteilen zusammengesetzt ist. Insbesondere fallen uns drei auf, die immer vorhanden sind, von denen keiner fehlen darf, wenn man das Gestein als Granit bezeichnen will.

Der eine Bestandteil ist glas- oder ölglänzend, farblos, er heisst Quarz. Der 2. hat eine rötliche, aber auch weisse Farbe und hebt sich deutlich von den Quarzstückchen ab. Er ist meist matt an der Oberfläche, an frischen Bruchstellen perlmutterglänzend. Dieser Bestandteil heisst Feldspat. Der 3. ist der Glimmer, der in Blättchenform auftritt und eine schwarze, oft aber auch eine gelbe bis rostrote Farbe hat.

Alle 3 Mineralien liegen nun im Granit regellos durcheinander. Sie haben die Form unregellmässiger Körner. Und weil der Granit aus solchen körnigen Gemengteilen besteht, hat er auch seinen Namen erhalten; denn Granit kommt her von dem lateinischen Wort granum = das Korn.

Neben dem schwarzen Glimmer findet sich zuweilen auch silberweisser.

Sehr häufig sind die Glimmerblättchen in mehr oder weniger zusammenhängenden Lagen im Gestein verteilt, was man besonders auf dem Querbruche sehen kann. Dann heisst das Gestein Gneis.

Ergebnis 1. Der Granit besteht aus einem körnigen Gemenge von Quarz, Feldspat und Glimmer.

Ergebnis 2. Wenn die Glimmerblättchen in Streifen angeordnet sind, heisst das Gestein Gneis.

b) Im besonderen.

Die Einzelgemengteile des Granits lernen wir jetzt genauer kennen.

1. Wenn wir 2 Quarzstücke aneinander reiben und die geriebenen Flächen schnell beriechen, merken wir deutlich einen Geruch nach verbrannten Lumpen. Im Dunkeln sehen wir beim Reiben einen Lichtschimmer. Selbst wenn wir in einem Gestein den Quarz wegen seiner feinen Verteilung nicht sehen können, gibt uns doch ein Reibungsversuch zweier Stücke desselben Gesteins den Beweis für sein Vorhandensein.

An der Feile gibt er Funken, Glas wird von ihm geritzt. Er ist also härter als dieses.

2. Die Feldspatstücke sind nicht so hart wie der Quarz, denn sie lassen sich von ihm ritzen. Im Granit sind sie, wie wir bereits wissen, durch ihre Farbe und ihren Glanz vom Quarz deutlich zu unterscheiden. Aber auch durch ihre Form. Während nämlich der Quarz unregelmässige, scharfkantige Körner



bildet, zeigen die Feldspatstückchen doch meistens eine glatte Bruchfläche von nicht selten rechteckiger oder doch viereckiger Gestalt. Hat man grössere Feldspatstücke, wird man sie immer nach einer bestimmten Richtung glatt spalten können. Eben deshalb heisst das Mineral Spat; und Feldspat, weil es in fast jedem Feldstein enthalten ist. Es gibt auch weissen Feldspat, dieser lässt sich genau so gut spalten.

3. Der Name Glimmer bedeutet soviel wie gleissen, d. h. glänzen. Unerfahrene können die silberweissen oder goldgelben Blättchen im Gestein leicht mit edlen Metallen verwechseln, und wirklich hat der Glimmer auch den Namen Katzensilber, Katzengold. Seine Blättchen lassen sich leicht mit dem Messer abkratzen, sind aber undurchsichtig.

C. Veränderungen, die der Granit erleidet.

a) Veränderungen, die an den einzelnen Gesteinsstücken sichtbar sind.

Bei dem einen Exemplar hat der Feldspat an der Oberfläche eine trübe, mattbraune Farbe, und leicht lässt sich die oberste Schicht mit dem Messer abkratzen. Der Glimmer ist teils schwarz, teils schon rostbraun gefärbt. Die Quarzkörner sind unverändert. Feine Sprünge durchziehen den Stein.

Bei einem 2. Stück sind alle Feldspatteilchen gelbbraun gefärbt und lassen sich tief mit dem Messer einkratzen. Hier und da ragen die Quarzkörner aus der Masse heraus, weil die sie umgebenden Feldspatteile schon verschwunden sind. Alle Glimmerblättchen sind glänzend rostgelb. Die Sprünge sind zahlreicher. Bei einem 3. und 4. Stücke ist der Zusammenhang der Teile so gelockert, dass man ohne grosse Mühe Teile davon abbrechen kann. Und endlich gibt es Exemplare, die unter der Hand zerbröckeln. Ganz leichte Hammerschläge lassen aus der Masse einen Lehm entstehen, in dem man die Quarzkörner unverändert wieder erkennt, glänzende Flitter von gelben Glimmer eingebettet liegen sieht, der Feldspat aber bis auf wenige unveränderte Körnchen eine lehmfarbige Masse bildet.

Die Ursachen dieser Veränderung fasst man mit dem Namen Verwitterung zusammen. Das Wort ist mit „Wetter" verwandt, und wirklich ist es das Wetter, das den Granit so umgewandelt hat. Wenn wir vom Wetter reden, so denken wir an Hitze oder Kälte, Trockenheit oder Nässe. Ihrem Einfluss kann auf die Dauer kein Stein widerstehen.

Wenn es warm ist, dehnt sich der Stein aus. Die schwarzen Glimmerblättchen saugen aber mehr Wärme auf, als der helle Quarz oder Feldspat; und so ist auch die Ausdehnung der einzelnen Granitteile eine verschiedene. Das hat zur Folge, dass der Stein zunächst sehr feine Sprünge bekommt. Folgt dann Abkühlung, so ziehen sich die Gemengteile wieder zusammen und zwar auch in ungleicher Weise. Das Ausdehnen und Zusammenziehen geht Tag für Tag, Monat für Monat weiter, darum ist es kein Wunder, dass eine Auflockerung des Steines stattfindet, dass die Sprünge immer zahlreicher und tiefer werden.

Ergebnis 1. Die Verwitterung ist eine Folge des Wechsels von Wärme und Abkühlung des Steines.

Wenn man zur Winterzeit mehrere Granitstücke längere Zeit ins Wasser legt und sie dann dem Frost aussetzt, so bröckeln nach dem Auftauen Stücke davon los. — Wasser dringt in die feinen Risse des Steines, wird zu Eis und sprengt die Teilchen weiter auseinander. Je breiter die Sprünge waren, je mehr Wasser also einsickern konnte, desto kräftiger ist die Frostwirkung.

Anwendung der Ergebnisse des Experiments auf den im Freien liegenden Granitblock.

Ergebnis 2. Die Verwitterung ist eine Folge von Frostwirkung.

Wenn ein Nagel oder irgend ein Stück Eisen längere Zeit in feuchter Luft liegen, so rosten sie. Wir erkennen die Rostbildung an der gelbbraunen Farbe, die das Eisen annimmt. — Auch im Glimmer und im Feldspat — hier allerdings nur in geringen Mengen — ist Eisen enthalten. So begreifen wir, dass der sonst schwarze Glimmer eine gelbe — braune Farbe erhält, und der Feldspat, der sonst schön weiss aussieht, sich mit einer hellgelben Schicht überzieht.

Noch mehr aber als die Feuchtigkeit der Luft wirkt das Wasser auf den Stein ein.

Lassen wir einen Tropfen auf einer Glasplatte verdunsten, sehen wir an der Stelle, wo er gelegen hat, einen weissen Fleck. In dem sonst klaren Wasser sind also Substanzen gelöst, die wieder fest werden, wenn das Wasser verschwindet. Verdunstet ein Regentropfen, werden wir keinen Rückstand wahrnehmen; aber jeder Tropfen Quell-, Brunnen- oder Flusswasser zeigt ihn, und das kommt daher, dass das Wasser, sobald es auf den Boden fällt und in die Erde einsickert, alle Gesteinsbestandteile angreift, sie teilweise auflöst und mit sich fortführt. So wird der Feldspat durch das Wasser mehr oder weniger gelöst. Das Wasser entzieht ihm wichtige Salze, die von den Wurzeln der Pflanzen aufgesogen werden und eine unentbehrliche Nahrung für sie sind. Zurück bleibt eine unlösliche, weiche, mit dem Messer abkratzbare tonartige Masse. Der Regen spielt sie vom Gestein und greift eine neue Lage des Feldspats an. So geht es fort, und das Endresultat ist die Bildung von Lehm. Dass wir in ihm Quarzkörner in grosser Menge finden, rührt daher, dass der Quarz sehr viel schwerer löslich ist als der Feldspat. Auch die Glimmerblättchen werden teilweise gelöst. Die gelbbraune Farbe hat der Lehm vom Eisen erhalten.

Ergebnis 3. Die Verwitterung ist eine Folge der Luftfeuchtigkeit und der Lösungsfähigkeit des Wassers.[1])

Endlich haben wir ein Granitstück vor uns, dass mit Flechten (oder mit Moos) bewachsen ist. Kratzen wir sie ab, so sehen wir, wie die wurzelartigen Gebilde dieser niederen Gewächse grössere und kleinere Löcher in das Gestein hineingefressen haben. Sie sondern nämlich einen ätzenden Saft ab, der die Gesteinsteile löst, die sie nun zum Teil als Nahrung verwerten. Aber nicht bloss unmittelbar zerstören diese Pflänzchen den Granit, sondern auch mittelbar. Denn

[1]) Auf den massgebenden Einfluss der im Wasser enthaltenen Kohlensäure einzugehen, bietet „Die Lebensgeschichte des Kalksteins“ Gelegenheit.



durch sie wird die Oberfläche des Steines rauh, uneben. Tau, Regen und Staub haften leichter und führen ihrerseits eine teilweise Auflösung herbei.

Ergebnis 4. Auch Pflanzen (und Tiere) führen eine Zerstörung des Gesteins herbei und begünstigen den auflösenden Einfluss des Wassers auf dasselbe.

b) Veränderungen, die das Granitgebirge erleidet.

Die Ursachen, die eine Verwitterung des einzelnen Gesteins herbeiführen, wirken auch jahraus, jahrein, durch die Jahrhunderte und Jahrtausende, auf die mächtigen Felswände des Gebirges und bringen hier dasselbe Resultat hervor: Die Zerstörung.

Im Geiste versetzen wir uns ins Gebirge. Dort ragt eine Granitmauer schroff und steil empor. An ihrem Fusse bereitet sich ein richtiges „Felsenmeer" aus, eine Unzahl grosser und kleiner Blöcke, zwischen denen auf dem schon ganz verwitternden Schutte spärliche Felsenpflanzen einiges Leben in die unheimliche Öde bringen. Nach ihrer Beschaffenheit sind die Felsblöcke Teile der noch aufragenden Granitmauer, die also einst viel höher gewesen sein muss als jetzt.

Wir verstehen leicht, was ihre Zerstörung herbeigeführt hat und noch führt. Am Tage von der Sonne beschienen, und zwar nicht überall zu gleicher Zeit und auch nicht mit der gleichen Kräftigkeit, dehnt sich der Felsen aus, hier mehr, dort weniger. In der Nacht erfolgt Abkühlung und mit ihr ungleichmässige Zusammenziehung. Es entstehen Sprünge, die mit der Zeit zahlreicher und auch breiter werden. (Anzeichnen!) In diese Sprünge dringt Tau, dann Regen, und das Wasser löst allmählich Teilchen des Gesteins auf und rundet die Ecken und Kanten der kreuz und quer durch Risse in zahlreiche Einzelblöcke zerlegten Granitmauer. (Anzeichnen! Die Fignr hat zu zeigen, wie der Fels Sprünge bekommt, wie diese breiter werden, wie die noch zusammenhängenden Blöcke ihre Ecken und scharfen Kanten allmählich verlieren, wie sich zwischen ihnen immer grössere Hohlräume bilden, wie schliesslich ein Block nur noch auf einer schmalen Unterlage ruht, endlich abstürzt usw.)

Im Winter hilft das in den Spalten entstandene Eis kräftig nach, und wenn dann die Sonne wieder warm scheint, dann verliert dieser und jener Block, der an der Aussenseite liegt, seinen Halt, den ihm das Eis gewährte, und stürzt zur Tiefe. Einer folgt dem andern, und schliesslich ist die hohe Granitmauer verschwunden. Nur die Blöcke rings umher beweisen ihr einstiges Dasein. (Mädelsteine auf dem Riesengebirge — Granitblöcke des Harzes.) Das Volk meint wohl, dass es Riesen waren, die solche Blöcke hier umhergestreut oder zu Mauern aufgerichtet haben.

Staunend stehen wir vor diesem Werke der Zerstörung. Wie klein und machtlos ist der Mensch gegenüber den gewaltigen Kräften der Natur. Wir glaubten wohl, dass das mächtige Gebirge für die Ewigkeit erbaut sei und müssen nun erkennen, wie selbst das Gewaltigste Bauwerk unserer Mutter Erde, das himmelanragende Gebirge, vergehen und sterben muss. Denn wie es der Granitmauer ergeht, so geht es jeder Bergkuppe, jedem Felsgrat, jedem Gebirgszuge. Alle sinken „ins Grab".

Aber was vergeht, muss einst geworden sein, und so fragen wir mit Recht, wie der Granit entstanden ist, wie die Granitgebirge gebildet worden sind.

D. Die Entstehung des Granits.

Welches Stück wir auch betrachten mögen: immer zeigt der Quarz die Form eckiger Körner, der Feldspat bildet längliche oft rechtekige Säulchen, der Glimmer aber tritt in Blättchenform auf. Solche Mineralgestalten, die immer wiederkehren, also für ein bestimmtes Mineral charakteristisch sind, heissen Krystalle. Im Granit hatten sie aber meistens nicht den nötigen Platz, zur vollen Ausbildung; darum sind sie auch nicht deutlich erkennbar; man sieht immer nur einzelne scharf abgegrenzte Flächen. Ein solches Gestein, das aus Teilen besteht, die bei genügendem Raume bestimmte deutliche Krystallformen angenommen hätten, heisst krystallinisch. Zu diesen gehört also auch der Granit.

Nun wissen wir aus der Chemie, dass nur der Körper krystallisieren kann, der vorher flüssig war. Er kann den flüssigen Zustand erhalten entweder durch Hitze, wenn er geschmolzen wird, wie z. B. der Schwefel, oder wenn man ihn im Wasser löst, wie z. B. das Salz. Wenn nun der geschmolzene Körper sich langsam wieder abkühlt oder das Wasser das das Salz löste, wieder verdunstet, dann nimmt der im flüssigen Zustande befindliche Körper bei genügendem Raum eine bestimmte Krystallform an oder er wird bei Platzmangel krystallinisch. (Andere Ursachen werden hier nicht erwähnt.)

Wir haben demnach zu untersuchen, ob die Verflüssigung des Granits durch Hitze, oder durch Auflösung im Wasser erfolgt ist.

Gewiss vermag das Wasser Teile des Feldspats und Glimmers zu lösen, aber auch nur Teile; immer bleibt ein unlöslicher Rückstand, eine tonartige Masse übrig. Folglich kann auch der Feldspat ebensowenig wie der Glimmer bei der Verdunstung von Wasser aus diesem krystallinisch ausgeschieden sein, da das Wasser nicht alle Teile gelöst enthält, die diese beiden Mineralien zu ihrer Bildung brauchen. So bleibt nur die Annahme übrig, dass beide durch Hitze in einen flüssigen Zustand versetzt worden sind.

Quarz dagegen ist im Wasser löslich, wenn auch in geringen Mengen, im heissen Wasser mehr als im kalten. Rohr, Schilf, viele Wiesengräser enthalten in ihren Blatträndern kleine Quarzkrystalle; den Quarz haben die Gräser aus der Bodenfeuchtigkeit mit aufgenommen, er muss also darin gelöst gewesen sein.

Während also Feldspat und Glimmer nur durch Hitze in einen flüssigen Zustand versetzt sein können, kommt für den Quarz neben einer hohen Temperatur, die ihn schmilzt, doch auch noch das Wasser in Betracht, das ihn löst.

Ob man solche Hitze für das Innere der Erde annehmen kann? Gewiss. Die Vulkane mit ihren flüssigen Lavamassen, die heissen Quellen, die hohe Temperatur in Tunneln und Bergwerken beweisen, dass nach der Tiefe zu die Hitze zunimmt. Mithin kann man sich die Entstehung des Granits folgendermassen denken: Im Innern der Erde herrscht eine sehr hohe Temperatur. Sie ist so gross, dass jedes Gestein sich dabei in einem feurig-flüssigen Zustande befinden muss. Weil bei Vulkanausbrüchen sich auch ungeheure Wasserdampf-



massen entwickeln, so darf man weiter annehmen, dass der feurige Schmelzfluss, das Magma, auch grosse Mengen von glühenden Dämpfen enthält. In diesen und im Schmelzfluss sind alle Teile des Granits gelösst, sie bilden eine feurig-flüssige Masse. Wenn diese erkaltet, so scheiden sich aus ihr die einzelnen Bestandteile des Granits aus und erhärten allmählich zu dem festen Gestein, das wir als Granit bezeichnen.

Ergebnis: Der Granit ist ein Feuergestein; denn er ist durch allmähliche Erkaltung aus einer feurig-flüssigen Masse im Erdinnern entstanden.

E. Die Entstehung der [Granit-]Gebirge.

Wenn der Granit im Erdinnern entstanden sein soll, so müssen wir uns doch wundern, dass er mächtige Bergkuppen und Gebirgszüge bildet.

Die Sache ist folgendermassen zu erklären: Die Erde war, wie noch jetzt die Sonne, einst ein leuchtender Stern[1]) und bestand aus einer feurig-flüssigen Kugel, die von einer Hülle glühender Dämpfe umgeben war. Sie fliegt durch den eisig kalten Weltenraum und strahlt fortgesetzt Wärme aus. Dadurch kühlt sie sich, zunächst an der Oberfläche, ab, und die Dämpfe schlagen sich nieder. Nach und nach entstehen Schlacken festen Gesteins, die auf der noch flüssigen Masse herumschwimmen. Je weiter die Abkühlung geht, um so mehr Schlacken bilden sich, und endlich entsteht eine feste, zusammenhängende Kruste. Sie wird dicker und dicker und schliesst das feurige Erdinnere völlig ein. So ist im Laufe ungeheuerer Zeiträume die Erdrinde entstanden, der Erdboden, auf dem wir wohnen, den die Meere bedecken, und an dessen Gesteinen die Verwitterung seit undenklichen Zeiten umgestaltend gearbeitet hat.

Aber nicht eine glatte, gleichmässig ebene Erdrinde konnte sich bilden. Da die Kruste abgekühlt ist, kann sie sich nicht weiter zusammenziehen. Das feurig-flüssige Erdinnere aber kühlt sich stetig ab, folglich zieht sich der Erdkern auch zusammen und die Rinde wird für ihn zu weit. Sie folgt aber dem sich verkleinernden Erdkern nach, und da dieser eine kleinere Oberfläche hat, findet sie darauf nicht genügenden Platz, kann sich nicht glatt herumlegen und bekommt deshalb Falten. (Anzeichnen!) Es entstehen Erhöhungen und Vertiefungen, Faltensättel und Faltenmulden. Jene sind die langgestreckten Gebirge, diese die Meeresbecken.

Bei dem Nachsinken der Erdkrustenteile geht es aber ohne Brüche nicht ab; denn die Gesteinsmassen lassen sich nicht alle biegen und auch nur bis zu einer bestimmten Grenze. Dann brechen sie, und es entstehen innerhalb der Erdkruste Risse und Sprünge, grössere und kleinere Spalten. Manche reichen bis zur Oberfläche, und aus ihnen wird die feurig-flüssige Masse herausgepresst. Ähnliches geschieht, wenn wir auf eine Eisscholle treten. Wir drücken sie dadurch tiefer

---

[1]) Dass es noch andere, ebenso wahrscheinliche Hypothesen über die Entstehung des Erdballs gibt, wird nicht erörtert.

ins Wasser hinein, und dieses dringt aus den Spalten hervor. Aber das Magma dringt auch in die Hohlräume ein, die nicht bis zur Oberfläche reichen. Es erfüllt sie vollständig und kühlt sich in ihnen langsam ab. Hier entstehen die Granitmassen. Wenn dann später eine neue Faltung diesen Teil der Erdkruste nach oben hebt, wenn die Verwitterung die Decke von Sandstein oder Schiefer, die darüber gelagert ist und die Granitmassen unsern Blicken entzieht, nach und nach zerstört, dann kommt der Granit ans Tageslicht, um auch seinerseits der Verwitterung anheimzufallen.[1]) Die Ruhe eines vieltausendjährigen Schlafes ist vorbei. Jetzt heisst es wandern in die weite Welt. Und auf dieser Wanderung wollen wir ihn nun begleiten.

Ergebnis: Die Granitmassen sind innerhalb der Erdkruste erhärtet, bei der Faltung derselben gehoben und durch Verwitterung der Deckenschichten ans Tageslicht gekommen.

F. Der Granit auf der Wanderschaft.

a) Sein Transport durch fliessendes Wasser.

Wenn infolge der Verwitterung ein Granitblock nach dem andern von der Kuppe des Felsens zur Tiefe fällt (siehe Teil C. b.), dann ist für manchen die Wanderschaft auch schon wieder zu Ende. Er bleibt am Fusse des Absturzes liegen, bildet mit vielen Schicksalsgenossen ein Felsenmeer und geht der langsamen Vernichtung entgegen. Schutt, Grus, grober und feiner Lehm bezeichnen die einzelnen Stufen seiner Vernichtung.

Aber die Felsstücke können am andern Orte günstigere Bedingungen für eine Wanderschaft antreffen. Sie geraten beim Hinabfallen ins Bett eines Gebirgsbaches, dessen Strömung nach einem kräftigen Regen mit reissender Gewalt sie weiterrollt. Lässt die Fliesskraft nach, so bleiben die grösseren Felsstücke liegen, kleinere und kleinste aber wandern weiter, eines neben dem andern. Tritt wieder ein Gewitterregen ein, dann werden auch die grösseren ein Stückchen weitergeführt. So geht es fort, so lange der Gebirgsbach sein klares Wasser dem Tale zuführt. Selbst im Winter hört unter der Eisdecke die Reise der Steine im Bette des Baches nicht auf.

Mit dem Wandern aber ist eine wesentliche Veränderuug der einzelnen Gesteinsstücke verbunden. Eckig und scharfkantig und von allen möglichen Formen, geraten sie ins Wasser. Die Strömung treibt sie auf dem Boden entlang. An diesem und an den Nachbarstücken reiben sie sich, und so verlieren sie fortgesetzt kleine Teilchen ihrer Masse. Auf der Reise begegnen sie wohl auch einem grösseren Blocke, den eine besonders reissende Strömung bis dahin geschafft hat. Sie stossen an, werden unzählige Male an ihm gerieben und schleifen sich gegenseitig ab. Je weiter die Reise geht, desto mehr rundet sich die Oberfläche, desto

[1]) Hier sind nicht alle gebirgsbildenden Faktoren, überhaupt nicht alle geologischen Erscheinungen berührt, die in der Erdgeschichte eine Rolle spielen. Das Lebensbild anderer Gesteine bietet Veranlassung dazu, Erdbeben, Vulkanismus, Landhebung usw. zu behandeln.



kleiner wird der Stein. Mit Recht hat man diesen im Oberlaufe eines Flusses lagernden Gesteinsstücken den Namen Geröll gegeben. Fortgesetzte, gegenseitige Reibung macht es kleiner und darum auch leichter. So kann es die Strömung weitertragen. Es wird zu Kies; aus diesem entsteht grober und endlich feiner Sand. Prüft man diesen genauer, so erkennt man deutlich die feinen Glimmerblättchen, die trüben weissen oder rötlichen Feldspatkörnchen und die glashellen Quarzkörner; aber alle sind mehr oder weniger abgerundet. Dass bei der Wanderung im Wasser der Feldspat zu einem grossen Teile seiner löslichen Bestandteile beraubt worden ist, kann nicht Wunder nehmen. Die feine tonige Masse, die als Rückstand geblieben ist, hat das Wasser weit, weit mit fortgetragen und lässt sie erst da zu Boden sinken, wo es selber zum Stillstand kommt, nämlich im Meere. Hier wird auch der meiste feine Sand abgelagert.

Damit hat unser Granitblock sein Ende erreicht. Einst ein mächtiger Fels und jetzt zersplittert zu Millionen und Abermillionen kleiner Sandkörnchen. Entstanden im Feuerkessel unserer Mutter Erde, zur Ruhe gebettet im kühlen Schoss des Meeres. Emporgehoben und gewachsen durch Feuerskraft, vernichtet durch das Wasser; aber nicht für immer. Aus den zertrümmerten Granitmassen, aus den Sand- und Schlammablagerungen werden neue Gesteine anderer Art.[1])

Ergebnis. Durch fliessendes Wasser wird ein Granitblock allmählich zu Geröll, Kies und Sand zerrieben.

b) Sein Transport durch Eis.

Auf der Feldflur, am Waldsaume oder auf einsamer Höhe liegt ein gewaltiger Stein. Und schon recht lange muss er da gelegen haben; denn Moos und Flechten bedecken ihn hier und dort, und die ältesten Leute im Orte erzählen von ihm Geschichten aus grauer Vorzeit, als noch Heiden in der Gegend wohnten und ihren Göttern an diesem Steine blutige Menschenopfer brachten. Gar mancher erkennt noch die Blutrinne, mancher glaubt auch noch die geheimnisvollen Runenzeichen im Steine zu sehen. Und in der Tat haben wir den Zeugen eines viele Jahrtausende zurückliegenden wichtigen erdgeschichtlichen Ereignisses vor uns, einer Zeit, da Menschen die Erde noch nicht bevölkerten, ihr Dasein zum mindesten zweifelhaft ist.

Wie ist der Riese an diese Stelle gekommen? Und er ist nicht der Einzige im Lande. Auf der ganzen norddeutschen Tiefebene, ja bis nach Schlesien hinein liegen sie zahlreich zerstreut umher, diese erratischen Blöcke oder Findlinge. Früher waren es noch viel mehr; aber der Mensch zersprengte sie, und sie gaben ihm vorzügliches Baumaterial.

Wenn wir sie genauer betrachten, erkennen wir in den meisten von ihnen Granite mit vorwiegend rötlichem Feldspat. Weit und breit ist keine Felsmauer zu sehen, von der sie etwa abgestürzt sein könnten, auch ein Strom kann sie nicht hierher transportiert haben. Wer tat es aber? Der Stein selbst gibt uns die Antwort. Mancher von ihnen zeigt Schrammen, parallel verlaufend, wie mit einer Feile eingeritzt. Die Zusammensetzung des Blockes aber weisst uns nach

---

[1]) Dies näher auszuführen, bietet das Lebensbild des Quarzes und des Schiefers Gelegenheit.

den skandinavischen Gebirgen, die von Graniten von genau derselben Beschaffenheit gebildet wurden. Dort ist seine Heimat gewesen, und das Eis war es, das ihn hierher transportierte.

Vor vielen tausend Jahren, als die Ostsee noch trockenes Land war, änderte sich in Nordeuropa das Klima. Die Ursachen dieser Veränderung sind noch nicht genügend erforscht, genug, es wurde kälter und kälter, die sogenannte Eiszeit brach herein. Die Folge war, dass sich die Gebirge Skandinaviens mit Eis bedeckten, und dass nach und nach die ganze Halbinsel unter einer einzigen grossen Eisdecke begraben war, wie das heute noch mit Grönland der Fall ist.

Von den Kämmen des Gebirges glitt das Eis, langsam aber stetig, die Abhänge und Taleinschnitte hinunter. Je länger die Vergletscherung anhielt, desto weiter schoben sich die Gletscher vorwärts, bis schliesslich nicht bloss Skandinavien, sondern auch ein Teil des nördlichen europäischen Russlands, desgleichen das Gebiet der Nord- und Ostsee, Norddeutschland und England mit Gletschereis überlagert waren.

So lange sich das Eis zwischen den Abhängen des Gebirges talabwärts bewegte, fielen Steinblöcke und Steinschutt auf seine Oberfläche, aber auch in die zwischen Eisstrom und Felsenwand hier und da entstandenen Spalten. Sie gerieten nach und nach auf den Boden des Gletschers, der sich über sie dahin bewegte, sie unter ungeheurem Druck weiter schob und allmählich zu Grus und Sand zermalmte. Auch die auf die Mitte des Eisstromes gefallenen Blöcke blieben nicht immer liegen. Da der Gletscher am Boden und an den Seiten wegen der dort entstandenen Reibung langsamer floss als in der Mitte, entstanden viele Querspalten, in die die Felstrümmer hineinstürzten. Auch sie gerieten auf den Boden, froren fest und wirkten nun wie eine Feile auf dem felsigen Untergrunde. Sie schliffen ihn ab, zerrieben sich selber zu grobem und feinem Sand, zu lehmigen und tonigen Massen. Fortgesetzt kam vom Gebirge neues Material hinzu, geriet unter den Gletscher und vermehrte die Sand- und Lehmablagerungen unter demselben. Schmolz der Gletscher von seinem Fusse an weg, blieben die mitgeführten Fels- und Sandmassen liegen; schob er sich wieder vor, so drückte er diese Ablagerungen vor sich her und türmte sie zu Höhenzügen zusammen. Das von einem Gletscher fortgeführte Gesteinsmaterial aller Art nennt man eine Moräne. Sie besteht aus Lehm und Sand, enthält grössere und kleinere nicht selten gekritzte Steine und bedeckt den Boden Norddeutschlands. Wie dieser durch die ungeheuren Lehm- und Sandmassen erhöht wurde, wurden in eben dem Masse die skandinavischen Gebirge abgetragen. Was einst Felsen war, ist unter der fleissigen Hand des Landmanns fruchtbarer Ackerboden geworden.

Aber auch viele Tausende von Granitblöcken machten die Reise auf der Mitte eines Gletscherstromes mit, ohne in eine Spalte zu geraten und zermalmt zu werden. Sie überdauerten alle Fährnisse und reisten in ein ferneres Land. Als dann das Klima wieder wärmer wurde, da entschwand der Eisboden unter ihnen; langsam sanken sie nieder und blieben liegen.

Viele von ihnen hat, wie schon erwähnt, der Mensch als willkommenes Baumaterial für Stadt- und Burgmauern, für Kirchen und andere öffentliche Gebäude, zur Abgrenzung von Feldmarken und Friedhöfen, zur Pflasterung von Strassen und als Unterbau für Landwege benutzt, aber wo sie noch vorhanden sind, da

tummelt sich die Jugend auf ihnen und um sie herum im fröhlichen Spiel und hört gern erzählen von den gewaltigen Riesen, die diese Steine als Spielbälle und Wurfgeschosse benutzten.

Ergebnis. Die oft viele Meter tiefen Lehm- und Sandmassen der norddeutschen Tiefebene und die auf ihr zerstreut umherliegenden Findlinge sind durch Gletscher während der Eiszeit abgelagert.

II.

Die Deposition oder Weihe des „Bachanten" zum Studenten.

Von R. Herrmann, Seminaroberlehrer in Nossen.

In einer Zeit geordneter und wohlgefügter Schulverhältnisse lebend, können wir uns nur schwer eine Vorstellung von dem zuchtlosen und rohen Leben und Treiben machen, das auf den Schulen und Universitäten des 14., 15. und 16. Jahrhunderts herrschte. Waren bereits im 9. Jahrhundert auf Anregung Karls des Grossen und einiger seiner Nachfolger in den mit Domen ausgestatteten Städten Nord- und Süddeutschlands Schulen gegründet worden, so entstanden in der Zeit des aufblühenden Städtewesens, im 13., 14. und 15. Jahrhundert, neben diesen geistlichen Dom- und Stiftsschulen und oft unter harten Kämpfen mit der eine Schmälerung ihrer Einkünfte besorgenden Geistlichkeit auch städtische Schulen, die Pfarr- oder Parochialschulen, zugleich die Anfänge der deutschen Volksschule. Denn die im Formelwesen erstarrte mittelalterliche Kirche kümmerte sich um die Bildung des Volkes im allgemeinen nicht, sondern besorgte nur die Schulung ihrer Kirchendiener. Das Kollegium einer solchen Schule bestand eigentlich nur aus zwei fest angestellten Lehrern, einem Schulmeister als Rektor und dem Kantor; im übrigen begnügte man sich bei dem allgemeinen Mangel an Lehrkräften mit gedungenen oder gemieteten Schulgehilfen, Schulgesellen (locati), meist älteren Schülern, die von ihrem Schulmeister Lesen, Schreiben und die Anfänge des Lateins handwerksmässig erlernt hatten und nach Art der Handwerksgesellen bei ihrem Meister um geringen Sold arbeiteten. Erschien ihnen der Lohn zu kärglich, so kündigten sie dem Meister und rector scholarum den Dienst auf und zogen weiter, um in einer anderen Stadt bessere Unterkunft als Hilfs- und Unterlehrer zu suchen, oder, wenn ihnen das Glück einmal hold war, eine Rektorenstelle zu erlangen. Sie nahmen aber auch häufig jüngere Schüler mit, und da doch die ganze lockere Wandertruppe nicht verhungern wollte, so mussten die Kleinen fleissig betteln und stehlen gehen.

So sehen wir in jener wanderlustigen Zeit beide, Gesellen und Jungen, Bachanten (höchst wahrscheinlich verderbt aus Vaganten, Herumstreicher) und Schützen (von schiessen, stehlen) „fahren", und wenn auch dieses liederliche

Umherschwärmen und kecke Sichdurchbetteln der „fahrenden Schüler“ (scholares vagantes) der sesshaften Bevölkerung mitunter recht lästig wurde, so ertrug sie es doch im ganzen nicht ungern, und manche Stadt gewährte den armen Fremdlingen in den wie Klöster mit vielen Zellen ausgebauten Schulen gutmütig Wohnung und Feuerung, ja sogar Hilfe für Zeiten der Krankheit.

Von den Schilderungen, die uns einen Einblick in das abenteuerliche Schul- und Bachantenwesen des späteren Mittelalters gestatten, ist die bekannteste und kulturgeschichtlich interessanteste die Selbstbiographie Thomas Platters, eines Schweizers, der, von Wissensdurst getrieben, als armer Geisbub sein schönes Heimatstal (das von Visp a. d. Rhone hinauf nach dem berühmten Zermatt führende Nickolaital) verliess und nach vielen wunderlichen Kreuz- und Querfahrten durch einen grossen Teil von ganz Deutschland endlich in Basel Rektor wurde (1499 – 1582).

Nur einige wenige Züge daraus! Auf den Dörfern hiessen die Bachanten und Schützen alles mitgehen, dessen sie nur ungestraft habhaft werden konnten, und in den Städten umgingen sie auf alle Weise den Schulunterricht; denn das ungebundene faule Leben gefiel ihnen besser als das Lernen und die scharfe Zucht des Schulmeisters. In Naumburg wollte sie der Schulmeister mit Gewalt durch einen wohlgeplanten Überfall zum Schulbesuche zwingen. Allein es wurde ihnen noch zeitig genug hinterbracht, und so konnten sie sich gehörig darauf rüsten und vorbereiten. Die Kleinen trugen Steine auf das Dach, indessen die Grossen die Haustür besetzt hielten. Als nun der Feind anrückte, eröffneten die Schützen vom Dache ihren Steinhagel und zwangen jenen bald zum Rückzuge. Auf dem Marsche nach Breslau trat grosser Mangel ein. Rohgesalzene Zwiebeln, gebratene Eicheln und Holzäpfel bildeten die schmale Kost, und manche Nacht musste unter freiem Himmel zugebracht werden, da die Leute den um Unterschlupf Flehenden das Haus verwehrten und sogar die Hunde auf sie hetzten. Wie erlöst zogen sie endlich in dem reichen Breslau ein. Dort war alles so wohlfeil, dass sie sich bald überassen und darüber in schwere Krankheit fielen. Jede der 7 Pfarreien besass eine Schule. In diese verteilten sie sich, und wenn etwa welche aus einer Pfarrei in die andere singen und heischen gehen wollten, so liefen alle Schützen zusammen und schlugen die Überläufer „gar übel“. Zu gleicher Zeit mögen sich etliche tausend Bachanten und Schützen in der Stadt aufgehalten haben, unter ihnen welche bereits an die 20, 30 und mehr Jahre. Die alten Bachanten lagen auf der faulen Bärenhaut, und die jungen Schützen mussten nur immer auf Nahrung ausgehen und geduldig zusehen, wie jene alles vor ihren Augen verschlangen. Platter brachte oft an einem Abende 5 oder 6 „Trachten“ Nahrungsmittel heim. Man gab ihm gern, weil er klein war und ein Schweizer; die Schweizer aber erfreuten sich besonderer Beliebtheit. Zur Winterszeit lagen die Schützen auf dem warmen Herd, die Bachanten in den zellenartigen Kammern; im Sommer aber schliefen alle auf dem Kirchhofe. Das Gras, das man am Samstage vor die Häuser der „Herrengassen spreitete“, trugen die Schützen auf den Kirchhof zusammen und betteten sich darein „wie die Säue in die Streu“. Regnete es, so flüchteten sie in die Schule, und während eines Gewitters sangen sie „schier die ganze Nacht Responsorien“. Im Sommer liefen sie manchmal noch nach dem Abendbrote in die Bierhäuser heischen. Die „vollen Polackenbauern“

spendeten ihnen dann gutherzig Bier die Fülle, und ehe sie sich's versahen, waren sie so voll, dass sie sich nicht nach Hause fanden, wenn schon die Schule nur einen Steinwurf entfernt war. Überall in den Schulen starrte es von Ungeziefer, so dass sie oft lieber auf der Diele als im Bette blieben. Überhaupt waren die Schulen garstige, unflätige Häuser, gegen welche „Bütteleien, Schindereien und Henkereien“ wie „Schlösser und Paläste“ erschienen. Oft ging der kleine Platter an die Oder, wusch sein Hemd, hing es zum trocknen an eine Staude und reinigte seine Kleider vom Ungeziefer; dann machte er eine kleine Grube, warf die Läuse hinein, deckte eine Häufchen Erde darüber und pflanzte ein Kreuzlein darauf.

Es ist begreiflich, dass durch eine solche unstäte und verwilderte Lebensführung viele zu jeglichem wissenschaftlichen Arbeiten und Studieren untauglich wurden; sie fristeten ihr Leben durch Wahrsagen, Wetterprophezeien, Geister-, Teufel- und Hexenbannen oder „beschwören“,[1]) Hieb- und Stichfestmachen, Schatzgraben, Quacksalbern und Wunderdoktern, Kuppeln, Gaukeln, Taschenspielern und andere die Unwissenheit und den Aberglauben des Volks ausbeutende lichtscheue, unsaubere Dinge. Andere bezogen zwar noch die Universität, kamen aber auch da nicht zu einem regelrechten Studieren, sondern setzten ihr altgewohntes unordentliches Leben fort. Die Wenigsten rangen sich durch und brachten es schliesslich noch zu einem erfolgreichen Abschluss ihrer Studien.

Aber wie die jungen Leute auch immer zur Universität kommen und Aufnahme in den akademischen Stand suchen mochten, ob als „fahrende“ oder regelrecht an ein und derselben Schule vorbereitete Schüler, alle mussten sie erst einen Akt der Läuterung und Peinigung, die Deposition, an sich vollziehen lassen, zu welchem die Akademien das Vorbild und Muster jedenfalls von den Zünften entlehnt hatten.

Denn in jener Zeit der Blüte des Zunftwesens und der schärfsten Hervorhebung aller Standesunterschiede und Altersgrade bildete jede Genossenschaft nach aussen hin einen durch einen hohen Zaun von Satzungen, Artikeln, verbrieften Rechten und Vorteilen streng abgeschlossenen Kreis, einen Staat im Kleinen, und wer Aufnahme in den Verband begehrte, dem wurde die Mitgliedschaft nicht etwa bequem entgegengetragen und leicht gemacht; er musste sie sich vielmehr sauer erarbeiten, schwer erkämpfen, hart erringen und teuer erkaufen.

Das zeigt uns schon die Erwerbung des untersten der drei Grade des zunftgemässen Handwerkslebens, die „Aufdingung“ zum Lehrlinge, über die uns noch erhaltene alte Handwerksprotokollbücher ebenso wie über Gesellenlossprechungen, Meisterrechtserteilungen und alle anderen Handwerksbräuche getreulich berichten. Da heisst es z. B. „Heute Dato die weichfaste Trinitatis (Weihefasten, ein Fasttag aus der katholischen Zeit am Trinitatisfeste) Anno 1584 ist allhie Thomas Fritzsching von alten Schyllen gehörigk ins ampt Wechselburgk vor ein Erbahr Handwergk der Becken Kommen

---

[1]) Der bekannte Zauberer des 16. Jahrhunderts, D. Johann Faust soll auch zu den fahrenden Schülern gezählt haben und 1507 als Lehrer in Kreuznach tätig gewesen sein.



auch seine tauffbaten mitbracht, dieselben haben seiner Redlichen geburt ausgesagt Vnd seine briffe seiner Redtlichen geburdt dem handtwerge in die Lade gelegt, Vnd vorbracht, wie er dz Handwerg bey Augustin Schmider lernen wolle, dahero gebeten, Ihn vor einen Lehr Jungen auff vnd an Zunehmen, welches ihm auch vergundt Vndt Zugesaget, doch das Ehr Drey Jahr nach einander lernen sol vnd keine Nacht ohne des Meisters oder der Meistern Vorbe Wust aussen bleiben. Vnd hatt in das Handwergk geben eine tonne bier Vnd ein gutt schock bahr geltt in die lade, Jedem handwergs Meister 2 gr., dem Handwergsschreiber 1 gr. Vnd dem Stadtschreiber 1 gr. in dz. Ampt Nossen 2 Pf. wachss. Vnd ist der lehrknabe seinem Lehrmeister vbereignet vnd vber antwordtet worden." Die Gesellenlossprechung vollzog sich in ähnlicher Weise nur mit höheren Unkosten; auch wurde die Fertigung einer besonderen Prüfungsarbeit, eines sogenannten Gesellenstücks, verlangt. Der Meisterrechtserwerbung ging eine einjährige Mutungs(Warte-)zeit voraus; dann erst wurde in steifzeremonieller Weise und mit verschiedenen Strafen für Fehler im Meisterstück und sonstigen grossen Unkosten die Meisterschaft erteilt. Wieviel aber von den Handwerksprotokollbüchern wohlweislich verschwiegenen Plackereien und Prellereien der Bewerber ausserdem bei Erlangung jedes dieser 3 Grade ausgesetzt war, kann man schon daraus erkennen, dass auch im Jahre 1810 ein Königliches Mandat über Abstellung einer Menge Innungsmissbräuche erscheinen musste, unter diesen das „Ausschenken", d. h. die Verpflichtung neu zugewanderter Gesellen, die Meister und Mitgesellen des Ortes auf der Herberge mehrere Tage mit Speisen, Getränken und Tabak freizuhalten, das „Lossprechen" der Gesellen und „Loskaufen" der neuen Meister, das „Hobeln" bei den Tischlergesellen, das „Postulieren" bei den Buchdruckern, die Erhebung der Tuchmacherlehrlinge zu Gesellen nur unter Hinzuziehung eines Schleifermeisters (!) u. a. mehr.

In gleicher Weise und wie die Vereinigung der Meister, Gesellen und Lehrlinge jedes Handwerks erschien auch die Gesamtheit der Professoren und Studenten unter ihrem Rektor als Obermeister wie einer Zunft, und so erklärt sich unschwer die Deposition als eine Nachbildung der verschiedenen Aufnahmegebräuche bei den Zünften.

Nur tritt hier zu jenem saueren Erarbeiten und teuren Erkaufen der Rechte des neuen Standes und Grades als Lehrling, Geselle und Meister noch eine besondere Bedeutung hinzu, auf welche auch schon der Name Deposition deutlich hinweist, dass ist die Ablegung des alten Lebens und Menschens mit allem aus der Schülerzeit stammenden kindischen und läppischen, törichten und närrischen, ungebildeten und rohen, liederlichen und unsittlichen Wesen, wie es sich für den neuen Stand eines Studenten und akademischen Bürgers nicht schicken wollte.

Man hat daher die durchaus symbolische, zeremonielle Handlung der Deposition auch häufig die Studentenweihe genannt. Jedenfalls wurde sie niemandem erlassen. Ohne Deposition keine Inskription. Der Depositor reiste mit seinen Werkzeugen auch nach auswärts, wenn es Schüler oder deren Eltern wünschten und bezahlten. Die meisten aber meldeten sich bald nach ihrer Ankunft in der Universitätsstadt bei dem zum Depositor bestellten Podel zur Vornahme der Handlung. Dann konnte in den nächsten Tagen die Prozedur vor sich gehen. Mit den Worten: „Pergite nunc horsum domini, ponenda, Beanis, quae sint, en

vobis haec dabit alma dies", oder späterhin verdeutscht: „Kommt, Bachanten, trettherbey , Merckt, was abzulegen sey, Euch will ich auf euer Fest Deponiren auf das Best!" rief man die vorher durch Narrenkappen- und jacken oder durch liederliche, zerschlissene und zerfetzte Gewänder und unförmliche runde und gehörnte oder lange, spitze Filzhüte zu lächerlichen Spottfiguren aufgeputzten Neulinge, „Beani" das ist vom französischen bec-jaune, Gelbschnäbel, herbei, rückte ihnen mit verschiedenen in unheimlicher Grösse ausgeführten Werkzeugen wie Äxten, Beilen, Sägen, Hobeln, Bohrern, Raspeln, Feilen, Messstäben, Zirkeln, Scheren, Bartmessern, Kämmen, u. a. m. zu Leibe und bearbeitete sie — oder auch nur einen von ihnen als Muster und Beispiel für die anderen — wie grobe Holzklötze nach allen Richtungen und Kanten, so dass die armen „Depositi" wohl manchmal froh gewesen sein mögen, wenn sie mit heilen Gliedern aus der Schinderei hervorgegangen waren.

Über die gewiss oft recht rohe Ausführung der einzelnen symbolischen Handlungen beschwert sich schon Erasmus von Rotterdam in seiner Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis 1529, wenn er sagt:[1]) Wie vieles sich ins Leben der Christen einschleicht, was weder eines Phrygiers noch eines Scythen würdig ist, davon will ich ein Beispiel anführen. Die in die Schule eintreten, werden gezwungen, den Beanus abzulegen. Der begabte Jüngling ist gekommen, die freien Künste zu lernen; aber mit wie unfreiwilliger Schmach wird begonnen! Erst zerkratzen sie ihm das Kinn, als wollten sie ihm den Bart abrasieren; dazu wird Urin genommen oder ekelhafteres als Urin. Diese Flüssigkeit wird in den Mund eingegeben und darf nicht ausgespuckt werden. Mit empfindlichen Püffen werden ihm die Hörner abgeschlagen. Unterdessen nötigt man ihn, eine Menge Essig oder Salzwasser zu trinken, oder was sonst der tollen Ausgelassenheit der Jugend beliebt. Dann beim Beginne des Spieles zwingen sie ihn, zu schwören, dass er alles, was man ihm heisse, tun werde. Endlich werfen sie ihn in die Höhe oder stossen ihn mit dem Rücken, so oft es ihnen beliebt, an die Türpfosten. Auf solche Misshandlung folgt schon häufig Fieber oder unheilbarer Rückenschmerz. Sicher läuft der abgeschmackte Scherz in ein wildes Gelage aus. Durch solche Anfänge wird das Studium der freien Künste „eingeweiht"! Aber mit einer solchen Weihe sollte man einen Henker oder Folterknecht oder Kuppler oder einen bestechlichen Carer (bei den Griechen verachtete Mietlinge und Söldner) oder Ruderknecht einführen, nicht einen Knaben, der für den Dienst der Musen und Grazien bestimmt ist. Es ist zu verwundern, dass Jünglinge, die den Studien obliegen, so unsinnig handeln; aber noch vielmehr muss man sich wundern, dass diese von den Leitern der Jugend gebilligt werden. So abscheuliche und grausame Torheiten entschuldigt man durch Brauch und Herkommen; als ob ein schlechter Brauch etwas anders sei als ein veralteter Irrtum, der um so eifriger abzustellen ist, weil er bereits weit und breit wuchert.

Die einzelnen Zeremonien begleitete eine ehemals lateinisch, später in Rücksicht auf unvollkommene Lateiner in „unserer Teutschen Mutter-Sprach"

---

[1]) Ich folge der Israelschen Übertragung (Sammlung selten gewordener päd. Schriften des 16. Jahrh. Zschopau 1879, S. 28 u. 29).

gehaltene **Rede**, in deren Eingang zunächst der Gebrauch der Deposition als ein überaus alter hingestellt wird. Gregor von Nazianz schreibe schon deutlich von der berühmten hohen Schule zu Athen, dass die alten Schüler jeden Neuling in „fürwahr lächerlicher Weise umgetrieben, verhöhnt und verspottet hätten, um seinen Stolz und Übermut zu dämpfen und ihn zur Demut und Freundlichkeit zu bringen"; also müsse die Deposition schon im 4. Jahrh. n. Chr. bekannt gewesen sein (!); ja, aus einem Dialoge des Plato lasse sich schliessen, dass sogar schon zu seinen Zeiten, also im 4. Jahrh. **vor** Chr., die Deposition geübt worden sei (!!).

Seinen Hauptzweck erblickt aber der Redner in der **Ausdeutung der Zeremonien** und in dem eifrigen Bemühen, jede der mit dem **Bachanten** oder **Beanus** vorgenommenen Handlungen kräftig zu **symbolisieren** und auf das Gebiet des Wohlanständigen und Moralischen zu übertragen. Auch hierbei beruft er sich auf den Vorgang und das Vorbild „der lieben Alten", die oft in ganz „wunderlich, seltsam und gar lächerlich" erscheinende Dinge einen tiefernsten Sinn und eine zu Herzen gehende symbolische Bedeutung gelegt hätten. Sogar die heilige Schrift liefere dazu Beispiele. Esaias sei barfuss unter seinem Volke umhergegangen und Jeremias mit einem hölzernen Joch über den Nacken; Ezechiel aber habe auf einem Ziegelstein die Stadt Jerusalem entworfen, sich davor hingelegt und die Stadt belagert — lauter tiefe Symbolik! So liege auch in den einzelnen Depositionshandlungen ein feiner Sinn verborgen.

Mit den possenhaften, unanständigen Kleidern, die man dem Neuling ostentativ herunterzieht, soll er auch hinfort alles unziemliche, alberne, törichte Schüler- und Bachantenwesen abstreifen und einen neuen Menschen anziehen, der sich in allen, auch in den äusserlichen Dingen rechtschaffen und ehrbarlich zeigt, das Haar anständig trägt, — man kämmt und beschneidet sein Haupthaar —, die Ohren „als die Trichter, dadurch die Wissenschaften und Künste, von den Herren Präzeptoribus und Professoribus eingegossen werden", rein und offen hält für alles Edle, Gute und Schöne, — ein Ohrenlöffel so gross wie eine Kohlenschaufel fährt ihm an den Ohren herum —, im Umgang mit seinen Kommilitonen nicht bissig und zänkisch ist, auch anderer guten Namen nicht verleumderisch benagt, — man reisst ihm mit einer Art Schmiedezange einen grossen „Eberzahn" als den schlimmen „Bachantenzahn" des Schmähens, Lästerns, üblen Nachredens und Verleumdens aus dem Munde —, nicht die Hände als Waffen der Ungerechtigkeit braucht, nicht schlägt, rauft, kratzt, stiehlt und raubt, — die Hände, Finger und Bachantennägel werden kräftig befeilt und beraspelt, geglättet und poliert —, alles kindische, unbärtig-unmännliche Wesen mit einer kräftigen Männlichkeit vertauscht — er bekommt mit einem langen Maurerpinsel einen mächtigen schwarzen Schnauzbart gemalt —, wie auch den alten Bachantentrotz und alles störrige, unbotmässige Wesen, „womit man dem stössichten Hornvieh gleichet", ertötet, — man haut ihm mit einem grossen Holzbeil die Bachantenhörner seines unförmlichen Filzturbans so gründlich ab, dass sie nimmer wieder wachsen.

Indessen kostet es dem jungen Herrn, der sich nun selbst erziehen und regieren soll, immerhin noch viel Mühe, alles sonstige Unpassende seines inneren und äusseren Menschen zu beseitigen; darum streckt man ihn zuletzt noch seiner

ganzen Leibeslänge nach auf eine Bank hin und haut, hobelt, sägt, schneidet, schlichtet, feilt, bohrt und reisst an ihm herum, dass es nur so eine Art hat. Endlich ist alles Unebene und Ungehörige heruntergearbeitet und ein neuer ehrbarer, in jeder Beziehung wohlgefügter, feingerichteter und zu allen Studien aufs beste geschickter junger Mann daraus hervorgegangen.

Diese einzelnen Handlungen begleiten auch erklärende Verslein. So heisst es z. B.

Cornua decutio: moriendum est namque Beano,
Ne nova recrescant, magne Beane cave! oder in freier Übersetzung:

„Mit dem Bachanten-Geist soll's itzund seyn schab ab,
Deswegen schläget man die stolzen Hörner ab." Oder

Utilis ut fieres dignus, quo publico quondam
Res uti possit, vulnera tanta dedi, d. i.

„Bachanten-Axt und -Beil muss dich mit Ernst behauen,
Mit groben Spänen taug das Holtz zu keinem bauen." Oder

Planula nil linquas! obstat quod quominus apta
Commissura fiet, planula linque nihil! d. i.

„Schlicht-Hobel fahre fort! was sich noch nicht will fügen
Zum Bau der Erbarkeit, das hoble nach Genügen."

Ut terebram e ligno mea sedula dextera vertit
Tu quoque sic artes exterebrato bonas! d. i.

„Den Bohrer musst du auch durch dicke Breter drehen;
Durch saure Müh kanst du manch Kunst-Geheimniss sehen" u. s. f.

Nachdem der Depositor noch mit den Worten

Sal Sophiae gustate! bibatis vinaque laeta
Augeat immensus vos in utroque Deus!

jedem das Salz der Weisheit, mit dem fernerhin alle seine Rede gewürzt sein soll, gereicht, sowie den Wein der Freude, der ihm einst als der Segen eines fleissigen Universitätsstudiums in den kleineren oder grösseren Erfolgen seines Lebens nicht fehlen werde, aufs Haupt gesprengt hat, erklärt er auf Befehl und im Namen des Herrn Rectoris Magnifici die bisherigen Bachanten und Beani feierlich als vollgültige Studenten, überreicht ihnen gegen Entrichtung der üblichen Gebühren das Depositionszeugnis und entlässt sie mit frommen Segenswünschen für ihre Studien und ihr ganzes ferneres Leben.

Im Vollgefühl seiner erlangten Würde sieht man auf den alten Holzschnitten den neuen Vollstudenten gewichtig dahinschreiten, alle seine Gedanken und Zukunftspläne in die Reimstrophe zusammendrängend:

„Weg mit Bachanterey, ich will galant studieren,
Und nun aufs zierlichste alsbald Philosophieren.
Mit nächsten werd ich seyn ein Baccalaureus,
Und weiter setzen fort nach Weisheit meinen Fuss.
Was ein Magister kan, muss ich fürwahr auch können,
Licentiat zu seyn und Doktor mich zu nennen,
Ist gäntzlich mein Propos: hab ich so höchsten Grad,
So werd ich noch vielleicht ein Kayserlicher Rath." —

Das ist der alte Brauch der Deposition, wie er vom 15. bis zum 18. Jahrhundert an den Universitäten geherrscht hat, die feierliche Aufnahme des Schülers („Bachanten", „Beanus") in den bevorzugten Stand der akademischen Bürgerschaft, seine Weihe zum Studenten, verbunden mit einer Reihe von Peinigungsakten zur sinnbildlichen Bezeichnung der Ablegung[1]) des alten und des Anziehens eines neuen Menschen.

Jedenfalls darf das Deponieren nicht mit jenem berüchtigten Pennalismus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts verwechselt werden, der, wahrscheinlich von alten verrohten Bachanten eingeführt, zu einer tyrannischen Quälerei und häufig Gesundheit und Leben gefährdenden Misshandlung wurde. Ein ganzes Jahr hindurch sah sich der nach seiner Schülerfederbüchse „Pennal" genannte Jungstudent — die Bezeichnung „Fuchs" ist späteren Ursprungs — seitens der älteren Studenten fortgesetzter Foppereien, Plackereien, Schindereien, Prellereien und Plündereien schonungslos ausgesetzt. Mit seiner Person, Kraft, Zeit und seinem Eigentum, kurz mit allem was er war und hatte, stand er seinen Peinigern zur Verfügung. Schmausereien und Zechereien wurden auf seine Kosten angestellt, und was die Herren etwa dabei in roher Weise zerbrachen oder zerschlugen, blieb ihm überdies noch zu bezahlen übrig. War der Beutel „bis auf die unterste Naht" leer, so mussten Kredit und Wechsel aufgenommen werden, und mancher sah sich schon nach einem Jahre wirtschaftlich ruiniert. Den Abschluss dieses bösen Jahres bildete eine zweite quälerische Deposition unter dem Namen der Loszählung (Absolution) oder Enttölpelung. Die zuständigen Behörden wussten gar nicht, wie sie dem Übel genug steuern sollten, zumal sich nicht selten die Studentenschaft selbst den einschränkenden Anordnungen widersetzte, und erst strengere Massregeln vermochten den abscheulichen Unfug auszurotten. Dagegen erhielt sich die Deposition, wenn auch wahrscheinlich nach und nach ihrer eigentlichen, tieferen Bedeutung entkleidet und mehr nur zu einer Possenreisserei herabgewürdigt, bis ins 18. Jahrhundert. Endlich aber musste sie doch den veränderten Anschauungen einer neuen Zeit weichen, die in der abgelebten und veralteten Sache allerdings nur noch eine alles Sinnreichen bare Belästigung und Vexation zu erblicken vermochte.

Aber noch in späteren Zeiten, als sonst nichts mehr an den alten symbolischen Ritus erinnerte, pflegte man hier und da an den Universitäten die noch aufbewahrten drohenden Depositionsinstrumente etwa wie mittelalterliche Marter- und Foltergegenstände den jungen studierenden Herren zu zeigen, bei deren blossem Anblick sich schon mancher glücklich pries, nicht in jener rohen Zeit der peinlichen Anwendung dieser unheimlichen Werkzeuge gelebt zu haben.

---

[1]) Vgl. die Stellen vom Ablegen des alten Menschen Eph. 4, 22. 25, Col. 3, 8, vom Ablegen aller Bosheit I. Petr. 2, 1, vom Ablegen der Rede Hebr. 12, 1, in welchen die Vulgata auch das deponere gibt.



III.

Zur Schulpolitik des Liberalismus.

Unter dieser Überschrift gibt Professor Dr. Paulsen im 8. Hefte der „Deutschen Schule", S. 513ff., einige Bemerkungen zu dem Münchner Lehrertage. Anknüpfend an das Wort Professor Zieglers: „Wir sind in einer grossen Schlacht besiegt worden" — sagt er u. a.:

Hätte nicht am Ende der Liberalismus, wenn er, statt auf einen verlorenen Posten, die „Simultanschule", sich zu stellen, von Anfang an zur positiven Mitarbeit an dem Schulunterhaltungsgesetz sich entschlossen hätte, die Niederlage in einen Sieg verwandeln können? Tapferkeit allein, vor allem Tapferkeit im Verneinen, tut es nicht; in der Politik ist die richtige Bestimmung des Ziels, ist das Augenmass für das Erreichbare, um Bismarcks Lieblingswort zu gebrauchen, von grösserer Bedeutung. Und hier lag meines Erachtens der Fehler. Statt bei dieser Gelegenheit den Sturm auf die bestehende „Konfessionsschule" zu eröffnen und den Nationalliberalen den Krieg bis aufs Messer zu erklären, hätte richtige Einschätzung der eigenen Kräfte und sichere Erfassung der Situation dahin führen müssen: mit den Nationalliberalen und Freikonservativen Fühlung zu suchen, um in das Gesetz möglichst viel von wirklich freiheitlichen Gedanken hineinzubringen. . . .

Für die „Simultanschule" oder, wie man sie nicht ohne Grund genannt hat, die doppelt-konfessionelle Volksschule, vermochte sich im Grunde kein Mensch zu erwärmen. Es ist eine unter Umständen, bei stark gemischter Bevölkerung, zweckmässige Auskunft, aber es ist für niemand das Schulideal, nicht für die konfessionell Empfindenden: der konfessionelle Protestant so wenig als der Katholik, wird gerade den Wunsch hegen, seine Kinder in eine konfessionell gemischte Schule zu schicken, um sie je nachdem auch von anderskonfessionellen Lehrern unterrichten zu lassen; und nicht für die Konfessionslosen und Religionslosen: sie werden einen interkonfessionellen oder überhaupt gar keinen Religionsunterricht wollen. . . .[1])

Zwar habe ich keine Hoffnung, alte und unentwegte Politiker zu belehren, sie haben ihre „Prinzipien" und fragen nicht nach „Erfolgen"; aber unter den Lehrern werden nicht wenige sein, die imstande und willens sind, durch Tatsachen sich belehren zu lassen. Und diese möchte ich bitten, sich nun, nach dem Verlust der Schlacht, zu überlegen, ob es nicht an der Zeit ist, Ziel und Taktik zu ändern. Das Ziel: nicht die „Simultanisierung" der Volksschule, ausser wo die Verhältnisse sie notwendig machen, sondern die freie Ausgestaltung der Schule, im besonderen auch in Hinsicht des Religionsunterrichts, unter fachmässiger Leitung und Aufsicht. Die Taktik: nicht das grundsätzliche Misstrauen und die unbedingte Negation gegen alles, was nicht mit der eigenen Formel gestempelt ist, sondern das Bestreben, auch in dem andern das Berechtigte und Vernünftige

[1]) Vgl. Päd. Studien 1905, 2. Heft, S. 90 (Thrändorf, Ein Wort zur Simultanschulfrage).

zu erkennen, mit dem Verwandten Fühlung zu suchen und lieber durch Kompromisse Einfluss auf die Gestaltung der Dinge zu gewinnen, als sich mit dem verdrossenen Stolz des ewig Geschlagenen in den Schmollwinkel zurückzuziehen.

In der Tat, ich denke es ist auch innerhalb der durch das neue Gesetz nicht neu geschaffenen, aber nun fürs erste festgelegten preussischen Volksschule, der „Staatsschule mit Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse", für einen freigesinnten Mann nicht nur Raum genug für erspriesslichste erzieherische Wirksamkeit, sondern er kann sie auch als Ausgangspunkt für seine Schulreformbestrebungen akzeptieren. Er braucht nicht, um in dieser Absicht wirksam zu sein, auf die „Simultanisierung" der Volksschule auszugehen, sie ist ja für geraume Zeit aus der praktischen Politik ausgeschaltet, sondern innerhalb des gegebenen Rahmens findet er wichtigste Aufgaben. Vor allem die beiden oben bezeichneten: Reform der Schulaufsicht und innere Umbildung des Religionsunterrichts . . .

Wenn auf diese Punkte die Schulpolitik des Liberalismus, oder also einer freigesinnten Lehrerschaft sich einstellt, dann wird sie fruchtbar und erfolgreich sein und nicht mehr über verlorene Schlachten zu klagen Ursache haben. Dass sie, wenigstens der letzte, zunächst nur innerhalb der protestantischen Schule durchzusetzen sein werden, ist zweifellos, aber es ist kein Nachteil. Die katholische Schule ist bisher noch immer, wenn auch mit mehr oder minder grossem Abstand, der Entwicklung der protestantischen gefolgt; sie wird es auch in diesem Stück tun. Dagegen würde die grundsätzliche Simultanisierung der Volksschule die protestantische an die katholische binden und ihr inneres Fortschreiten aufhalten. Falsche Parität hat sich schon öfter als Hemmschuh der Entwicklung erwiesen.[1])

IV.

Der sechste sächsische Fortbildungsschultag,

verbunden mit der Generalversammlung des „Sächsischen Fortbildungsschulvereins", wurde am 29. und 30. September 1906 in Zwickau abgehalten. Hierbei wurde eine Ausstellung von Schülerarbeiten, Lehrmitteln und literarischen Neuheiten veranstaltet. Am ersten Tage sprach Fortbildungsschuldirektor Kohl aus Leipzig über das Thema: „Die sächsische Fortbildungsschule, ein Rückblick und

[1]) Prof. Paulsen erfährt in No. 38 der Päd. Zeitung eine scharfe Abweisung durch Tews. In einem „offenen Briefe an Herrn Prof. Paulsen" heisst es u. a.: „Herr Prof. P. erhebt gegen die am Schulkampfe Beteiligten einen in jeder Beziehung ungerechtfertigten Vorwurf. In diesem Schulkampfe haben, wie kaum in einem andern, sowohl die Lehrerschaft als auch die das Gesetz bekämpfenden Parteien eine Unsumme von positiven Vorschlägen gemacht." Eine von anderer Seite angekündigte Widerlegung Paulsens soll in der „Deutschen Schule" erscheinen.



ein Ausblick", und Gewerbekammersyndikus Dr. Engelmann aus Plauen i. V. über „Die Unterrichtszeit in der Fortbildungsschule". Am 30. September hielt Fortbildungsschuldirektor Zeissig aus Zwickau einen Vortrag über „Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in der Volks- und Fortbildungsschule".

Der erste Vortrag gipfelte in folgenden Sätzen:

1. Der 6. Sächsische Fortbildungsschultag hält es für dringend wünschenswert, dass von seiten der einzelnen Gemeinden mehr als bisher von dem Rechte Gebrauch gemacht wird, erweiterte Fortbildungsschulen einzurichten, damit diese besser, als es jetzt möglich ist, berechtigten neuzeitlichen Forderungen entsprechen können.
2. Für diese erweiterten Fortbildungsschulen sind, besonders wenn sie einen wöchentlich 6stündigen Unterricht 3 Jahre durchführen und beruflich organisiert sind, vom Staate in derselben Weise ausreichende Beihilfen zu gewähren, wie es jetzt schon geschieht bei den dem Ministerium des Innern unterstellten gewerblichen Schulen.
2. Der 6. Sächsische Fortbildungsschultag hält eine Revision des Lehrplans für Fortbildungsschulen und der übrigen gesetzlichen Bestimmungen, die sich auf das Fortbildungsschulwesen beziehen, für notwendig.

Der zweite Vortrag gelangte zu folgenden Ergebnissen:

Nach der vom Sächsischen Fortbildungsschulvereine im Jahre 1903 veranstalteten Statistik über die Unterrichtszeiten in der gesetzlichen Fortbildungsschule darf als feststehend angesehen werden, dass in den Städten und Ortschaften mit vorwiegend gewerblicher Bevölkerung der Fortbildungsschulunterricht auf die einzelnen Wochentage und Tagesstunden in der Weise verteilt ist, dass auf den Sonntagvormittag 6,2 %, auf die Wochentagvormittage 13,2 %, die Nachmittage 37,8 % und die Abende (das ist von Nachmittag 5 Uhr ab) 42,8 % entfallen.

Gegen den Unterricht an den Sonntagvormittagen sind erhebliche Bedenken geltend zu machen, die insbesondere in der Rücksichtnahme auf die Lehrerschaft und die Schüler ihren Grund haben. Es ist daher nicht zu empfehlen, auf eine umfassendere Heranziehung dieser Vormittage hinzuwirken. Als die geeignetste Unterrichtszeit erscheinen vielmehr die zeitigen Morgenstunden der Wochentage. Solange indes die nebenamtliche Tätigkeit der Volksschullehrer an den Fortbildungsschulen die Regel bilden wird und den Fortbildungsschulen eigene Schulgebäude oder besondere eigene Unterrichtsräume nicht zur Verfügung stehen, wird die Durchführung dieses Grundsatzes mit Schwierigkeiten verbunden sein. Zur Behebung derselben ist den Gemeinden, soweit es die örtlichen Verhältnisse zulassen, zu empfehlen, allmählich Lehrer für die Fortbildungsschulen im Hauptamte anzustellen, dabei aber auf die gegenwärtig an den Fortbildungsschulen tätigen Lehrer schonendste Rücksicht zu nehmen.

Der Nachmittagsunterricht entspricht eher den Anforderungen der Schule und ist daher in erster Linie zu bevorzugen.

Dagegen ist der Unterricht in den späten Nachmittagsstunden und am Abend grundsätzlich zu verwerfen, da erfahrungsgemäss der Schüler geistig und körperlich abgespannt zum Unterrichte kommt. Weil aber die Fortbildungsschule, zumal wenn sie mehr und mehr fachlich ausgebaut werden wird, für die Ausbildung des gewerblichen Nachwuchses die grösste Bedeutung erlangt hat, müssen bei der Verteilung des Unterrichtes auf die einzelnen Tagesstunden ausschliesslich erzieherische Rücksichten ausschlaggebend sein.

Um eine wünschenswerte Verbindung der Schule mit dem Handwerke herzustellen, ist nach Möglichkeit darauf hinzuwirken, dass einmal für die Fortbildungsschulen besondere Schulausschüsse errichtet werden, in welchen auch Handwerker Sitz und Stimme haben, und zum andern geeignete Handwerksmeister als Lehrer für die Fortbildungsschulen gewonnen werden.

Die Leitsätze des dritten Vortrags lauteten:

1. Die politische Wiedergeburt Deutschlands führte das deutsche Volk zu immer grösserer politischer Selbständigkeit und persönlicher Freiheit und zu einem Umschwunge der wirtschaftlich-sozialen Verhältnisse.
2. Soll das deutsche Volk diesen veränderten Verhältnissen gewachsen sein, so muss es auf der Grundlage einer gesteigerten Volksbildung, einer gehobenen Sittlichkeit und einer grösseren wirtschaftlichen Tüchtigkeit sittlich, politisch und wirtschaftlich reifer gemacht werden.
3. Ein wesentlicher Faktor, der berufen ist, an der Lösung dieser Aufgabe direkt oder indirekt teilzunehmen, ist die Schule. Man hat daher dem Volks-, insbesondere aber dem Fortbildungsschulunterrichte einen veränderten Charakter gegeben und dem Lehrplane volkswirtschaftliche und gesetzeskundliche Belehrungen eingefügt.
4. Die Lehrstoffe sollen sich als ungesuchte und naturgemässe Ergänzung mit den vorhandenen Lehrstoffen verflechten lassen, dem Auffassungs- und Anschauungskreise der Schüler entsprechen und in den Forderungen des staatlichen, bürgerlichen und beruflichen Lebens ihre Berechtigung finden.
5. Obwohl der Wirtschafts- und Gesetzeskunde in der Volksschule die selbständige Stellung versagt ist, so bieten doch Religionsunterricht, Deutsch, Rechnen und besonders die realistischen Fächer in reichem Masse Gelegenheit, ja nicht selten zwingende Veranlassung, derartige Belehrungen in den Unterricht einzufügen.
6. In einfachen Fortbildungsschulen können — wie in der Volksschule — wirtschaftliche Lehren nur im Anschluss und als Ergänzung zu den Hauptfächern gegeben werden.
7. In erweiterten Fortbildungsschulen nehmen Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde eine mehr selbständige Stellung ein; doch gilt auch hier in allererster Linie der Grundsatz: „Der Unterricht hat sich auf Unentbehrliches, wahrhaft Bildendes zu beschränken und nur Sätze von besonders praktischer Bedeutung zu geben.“

V.

Die Pädagogische Gesellschaft.

In Verbindung mit den auch dieses Jahr von In- und Ausländern stark besuchten Jenaer Ferienkursen fand am Montag, den 13. August, im dichtbesetzten kleinen Volkshaussaale die 5. Jahresversammlung der „Pädagogischen Gesellschaft" unter Vorsitz des Prof. D. Dr. Rein-Jena statt.

Er wies eingangs auf die Ziele der Gesellschaft hin. Sie will dem Lehrer und Schulmann zuverlässige Bücher für seine wissenschaftliche und methodische Weiterbildung bezeichnen. Heute ist dies bei der Menge der pädagogischen Schriften durchaus notwendig. Daher sind in den 5 Jahren, in denen die Gesellschaft besteht, ihr schon über 2000 Mitglieder beigetreten.

Der Jahresbeitrag ist 1 M. Dafür werden die in dem Jahre erscheinenden Vereinsschriften geliefert. Bis jetzt erschienen zwei Hefte: Verzeichnis der Schriften für evangelischen Religionsunterricht von Oberlehrer Dr. Meltzer und für den deutschen Unterricht von Professor Dr. Matthias. Ersteres liegt schon in 2. Auflage vor. (Dresden, O. Schambach.)

1907 wird das Heft über den Geschichtsunterricht ausgegeben werden; auch sind weitere Hefte in Vorbereitung: Zeichenunterricht, Turnunterricht, Literatur der Hilfsschulen, der Bildbetrachtung, Geographieunterricht.

Rektor Winzer in Jena als Schriftführer und Schatzmeister des Vereins berichtete, dass die Einnahmen 370 M. 87 Pf., die Ausgaben 53 M. 20 Pf. betrugen, mithin ein Vorrat von 317 M. 67 Pf. da ist.

Die Beiträge für 1906 sollen an den Schatzmeister portofrei und mit Bestellgeld baldigst eingeschickt werden, so weit dies bis jetzt noch nicht geschehen ist.

In der Versammlung hielt noch der bekannte Philosoph O. Flügel einen wissenschaftlich tiefen und in der Form äusserst ansprechenden Vortrag über den Monismus.

C. Beurteilungen.

Rein, Prof. Dr. W., Pädagogik in systematischer Darstellung. 2. Bd. S. XII und 667. Langensalza 1906, H. Beyer & S. Pr. 10 M., geb. 12 M.

Der 1. Band von Reins Pädagogik, der in den Päd. Studien 1904, Heft 2, S. 149/50 charakterisiert ist, enthält die Lehre vom Bildungswesen, der 2. Band handelt von der Bildungsarbeit. Sein Inhalt zerfällt in die beiden Hauptabschnitte: Teleologie (Lehre vom Ziel der Erziehung) und Methodologie (Lehre von den Mitteln der Erziehung). Der 1. Hauptteil umfasst S. 3—149, der 2. Hauptteil S. 153—636. Die Methodologie gliedert sich in die Lehre vom Unterricht (S. 163—554) und in die Lehre von der Zucht (S. 555—636). In dem Abschnitte vom Unterricht nimmt die „Theorie des Lehrplanes" den grössten Teil des Raumes in Anspruch (S. 214—487), die „Theorie des Lehrverfahrens" begnügt sich mit S. 488 bis 547, in der „speziellen Didaktik" beschränkt sich der Verfasser auf die Darlegung der für jedes einzelne Lehrfach massgebenden Gesichtspunkte und die Empfehlung einiger Werke. Es hätte hier (S. 554) auch auf das vom Verf. herausgegebene „encyklopädische

Handbuch der Pädagogik" hingewiesen werden sollen, zumal im Vorworte (S. VIII) das Handbuch als eine notwendige Ergänzung zu dem vorliegenden Werke, insbesondere auch zu dem Abschnitte über „Spezielle Didaktik" bezeichnet wird.

Der pädagogische Standpunkt des Verfassers ist bekannt. Er erhebt auf S. VI des Vorworts den Anspruch, eine Pädagogik vorzulegen, „die von allen Phantastereien und unfruchtbaren Konstruktionen sich freihaltend und den historischen Boden nicht verlierend bestrebt ist, die gesicherten Ergebnisse der voraufgegangenen Entwicklung, die bei den Didaktikern des 17. Jahrhunderts anhebt, dann bei Pestalozzi und Herbart anknüpft," zusammenzufassen. Mit Recht betont der Verfasser gewissen an die experimentelle Psychologie, deren Bedeutung er nicht verkennt, sich knüpfenden übertriebenen Hoffnungen gegenüber, dass die Pädagogik zu den normativen Wissenschaften gehört, und dass wichtige Gebiete der Pädagogik von der experimentellen Forschung ganz unberührt bleiben, worauf Rezensent schon in der Besprechung von Lays Experimenteller Didaktik (Pädagogische Studien 1904, S. 444/45) hingewiesen hat.

„Manche werden sich an dem Buche ärgern," heisst es weiter im Vorworte, „weil es mit einer gewissen Hartnäckigkeit Männer zu Worte kommen lässt, die nach ihrer Meinung längst veraltet sind. . . . Dass dieses Dreigestirn (der Verf. meint Comenius, Pestalozzi und Herbart) noch recht lange die Pfade unseres aufstrebenden Volkes erhellen möge, auf diesen Wunsch ist der vorliegende Band gestimmt." Trotzdem begibt sich der Verfasser nicht des Rechts der Kritik. So z. B. weist er Zillers Anordnung der Lehrfächer ab und ersetzt sie durch eine andere (S. 292). Die von Willmann in seiner Didaktik gegebene wird als unbrauchbar für unsere Schule erachtet (S. 290) und auch die Dörpfeldsche verworfen.

Der Vorzug klarer, leicht verständlicher Darstellung des oft spröden Stoffes ist auch dem 2. Bande der Pädagogik zuzuerkennen. Häufig wird am Schlusse längerer Auseinandersetzungen die Zusammenfassung der Ergebnisse in Form tabellarischer Übersichten geboten, wodurch das Verständnis sehr erleichtert wird. Auf diese Weise z. B. wird die geschichtliche Entwicklung der Konzentrationsidee gezeigt (S. 470), werden Beispiele über Zielangaben zur Anschauungsstufe, Begriffsbildungsstufe und Anwendungsstufe (S. 512/13) und die Grundlinien eines Volksschullehrplans geboten (S. 370/71 und 444/45). — Der Verf. sagt, dass individuell durchgebildete Lehrpläne der Stolz einer jeden Schule sein müssten. Dem ist gewiss beizupflichten; selbstverständlich aber müssen diese Pläne nach gleichen allgemeinen Lehrplangrundsätzen entworfen sein, so dass die notwendige Einheit und Übersichtlichkeit nicht verloren geht.

Auch der 2. Band von Reins Pädagogik zeichnet sich durch seine Richtung auf das Praktische aus. Das Werk kann daher nicht nur jeder Schulbibliothek, sondern auch öffentlichen Bibliotheken zur Anschaffung empfohlen werden.

Bei einer Neuauflage werden sich hie und da auftretende Unebenheiten des Ausdrucks leicht beseitigen lassen (z. B. S. 293: uninteressiertes Vorstellen; S. 384: Unsere Füsse wurzeln im vaterländischen Boden; ein Volk . . . kann stellvertreten). Auf S. 369 muss es anstatt: Hertel-Chemnitz — heissen: Hertel-Zwickau.

Die Ausstattung des Buches ist sehr gut.

Rein, Prof. Dr. W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 2. und 3. Band. Langensalza 1904 u. 1905, H. Beyer und Söhne. Preis des Halbbandes 7,50 M.

Wie in der Besprechung der Pädagogik Reins bereits bemerkt wurde, soll das encyklop. Handbuch eine notwendige Ergänzung zu jenem Werke bieten, so besonders in den Artikeln über Gegenstände der Zucht und der speziellen Didaktik. Das ist denn auch häufig der Fall. Aber von den Artikeln eines encyklopädischen Handbuches ist nicht zu erwarten, dass sie alle in demselben Geiste und nach gleichen pädagogischen Grundsätzen geschrieben sind, auch wenn der Herausgeber alle Sorg-

falt aufgewendet hat, zu grosse Verschiedenartigkeiten fernzuhalten. So finden sich tatsächlich Artikel, die den in der Pädagogik vertretenen Grundsätzen nicht, oder nur zum Teil entsprechen. Aber, wie gesagt, von einem encyklopädischen Handbuch kann man auch nicht die Einheitlichkeit eines geschlossenen Systems erwarten, ebensowenig eine Gleichwertigkeit der Artikel. Doch auch der 2. und 3. Band des Handbuchs bieten des Guten eine reiche Fülle für die Praxis nicht minder wie für die Theorie.

Die 1. Hälfte des 2. Bandes umfasst die Artikel: Deklamieren bis Epilepsie; die 2. Hälfte: Erblichkeit gewisser Anlagen bis Franziskaner; die 1. Hälfte des 3. Bandes: Französischer Unterricht bis Geschichtsunterricht; die 2. Hälfte: bis Handelshochschulen. Der Artikel: „Deutscher Unterricht auf höheren Mädchenschulen" ist im Inhaltsverzeichnis des 3. Halbbandes versehentlich Dr. Wychgram zugeschrieben. Tatsächlich hat er jemand anders zum Verfasser, unter dessen Namen in Einschluss gedruckt ist: (durchgesehen von Dr. Wychgram-Berlin). Ob der Artikel dadurch einen höheren Wert erhält, ist zweifelhaft. Aus dem vielseitigen Inhalte des 2. und 3. Bandes seien nur folgende Artikel genannt: Denken (O. Foltz); Anomalien des Denkens (Dr. Th. Ziehen); Depression des Gemüts (Dr. Th. Ziehen); Deutscher Unterricht in Lehrerseminaren (A. Florin); Didaktik (Dr. W. Rein); Diesterweg (H. Scherer); Dinter (R. Freytag); Dittes (H. Scherer); Durchführung der Schulklassen (J. Tews); Einheit des Schulwesens (Dr. Henke); Elternabende (A. Lomberg); Englischer Unterricht (Dr. Hausknecht); Entwicklungskrankheiten (Dr. Th. Ziehen); Erziehung, nationale (Dr. O. Richter); Erziehung und Bildung; Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik (Dr. Th. Vogt); Experiment, psychologisches (Dr. Th. Ziehen); Form des Unterrichts; Formalstufen (Dr. K. Just); Fortbildungsschule (O. Pache); Französischer Unterricht (Dr. Baetgen); Französisches Schulwesen (Dr. A. Pinloche); Fremdwörter (Dr. A. Bliedner); Gedächtnis (Hemprich); Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen (Palmgren); Geographische Namenkunde (E. Oppermann); Geometrie in der Volksschule (Dr. E. Wilk); Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung (Dr. J. Capesius); Geschichtliche Lehrbücher (Dr. Kreutzer); Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule (P. Zillig); Geschichtsunterricht auf höheren Schulen (Dr. Neubauer); Gewerbeschulen (Dr. Holzmüller); Glauben und Wissen (Dr. Katzer); Goethe als Pädagog (Dr. W. Rein); Gymnasialpädagogik (Dr. Weissenfels); Handarbeit der Mädchen E. Altmann); Handarbeitsunterricht der Knaben (R. Rissmann); Handarbeitsseminar in Leipzig (Dr. Pabst).

Das encyklopädische Handbuch der Pädagogik gehört zum eisernen Bestand einer jeden Lehrerbibliothek.

Heyne, Prof. Dr. Moritz, Deutsches Wörterbuch. 2. Aufl. 3 Bände. 1. Band: A-G, X u. 1282 S.; 2. Band: H-Q, 1238 S. — Der 3. Band liegt noch nicht vor. Leipzig, S. Hirzel, 1905/06. Preis in 3 Bänden geb. zu je 13 M., in 30 Lieferungen zu je 1 M.

Die 1. Auflage des Deutschen Wörterbuchs von M. Heyne, dem bekannten Germanisten und Mitarbeiter an dem grossen Grimmschen Wörterbuche, erschien bereits 1890. Der Verf. wollte damit den ursprünglichen Gedanken J. Grimms, ein Wörterbuch zum Hausbedarf zu schaffen, verwirklichen. Das Deutsche Wörterbuch bietet sich dem nicht philologisch gebildeten Manne und dem an, dem das philologische Gebiet wieder fremd geworden ist, der aber warmes Interesse an seiner Sprache und ihrem Wortschatze nimmt und tiefere Belehrung darüber erstrebt (s. Vorwort zur 1. Aufl.). Es will zeigen, „wie heutige Form und Bedeutung unserer Wörter von alten Zeiten her geworden, gewachsen und geändert sind, und so jedem Gebildeten eine geschichtliche Unterlage für den Gebrauch seiner Sprache . . . und Winke inbezug auf die vielfach verkannte und zu enge gefasste Sprachrichtigkeit geben". Der Verf. erhebt den Anspruch, nicht etwa nur einen „kleinen Grimm", sondern etwas völlig Selbständiges zu bieten. Das betont er von neuem im Vorworte zur 2. Aufl. und begründet hier seinen Anspruch kurz. In der Darbietung von Etymologien ist er sehr zurückhaltend;

statt Unsicheres zu bieten, lässt er die Frage lieber offen. Besondere Sorgfalt widmet er der Formentwicklung der Worte und der Entfaltung der Bedeutung.

Heynes Deutsches Wörterbuch muss an dieser Stelle besonders warm empfohlen werden, da es geeignet ist, dem Unterrichte in der Muttersprache gute Dienste zu leisten. Wenn der deutschsprachliche Unterricht nicht dabei stehen bleiben will, die Kinder mit trockenen Formen und Formeln zu langweilen, sondern sie in den Gedanken- und Empfindungsgehalt der Sprache einzuführen, dann kann er derartige Hilfsmittel nicht entbehren. Der im Hinblick auf den Umfang und auf die Güte des Deutschen Wörterbuchs von Heyne zwar niedrige Preis erschwert immerhin in kleinen Schulen die Anschaffung; allein so wenig auch in der einfachsten Schule eine gute Wandkarte des deutschen Vaterlands fehlen darf, so wenig ein gutes deutsches Wörterbuch, dessen Preis nicht viel höher ist, als der Preis einer solchen Karte. Das Königlich Sächs. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts hat in einer Verordnung auf Heynes Wörterbuch empfehlend hingewiesen.

Es mögen einige Stichproben folgen! In dem Gedichte von Paul Heyse: „Der Schenk von Erbach" — heisst es Str. 14: „Und als der Beter Amen! sprach, da widerhallt's mit Machten." Heyne: Der Plural Mächte wird selten durch die schwache Form Machten vertreten. Goethe: Mit Machten sprudle Quell. — Str. 21: Auf den Ihr fahndet, er steht vor Euch. Heyne: Fahnden, suchen, aufsuchen, Wort der Gerichtssprache . . . Nachklang des ahd. fantôn etc., das im Ablautverhältnis zu finden steht, aber vom Sprachgefühl fälschlich in Beziehung zu fahen gebracht wird. — In den zwölf Artikeln der Bauern von 1525 steht: . . . „und wenn des Herren Dienst von nöten wäre, so soll der Bauer ihm um einen ziemlichen Pfennig den Dienst tun." Heyne: . . . für bares Geld, Vermögen überhaupt. In den Artikeln heisst's weiter: „Zum neunten sind wir beschwert, indem man stets neue Ansätze macht." Heyne: . . . in älterer Sprache festgesetzte Gebühr, Taxe. — In P. Gerhardts Passionsliede lesen wir: „Und lass mich sehn dein Bilde in deiner Kreuzesnot." Heyne: Bild . . . ahd. pilidi, mhd. bilede, bilde etc. vorzugsweise in älterer Sprache menschliche Gestalt und Mensch selbst. — In dem Liede: Jesus, meine Zuversicht — heisst's: „Ich bin durch der Hoffnung Band zu genau mit ihm verbunden." Heyne: genau, eng schliessend, sorgfältig, sparsam . . . im Stamme mit goth. nau—ths,[1]) unserm Not eins, dem der Begriff des Zwängenden innewohnt.

Rochlitz. Dr. Schilling.

Heinrich Dressler, Seminaroberlehrer in Dresden-Plauen, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Ein Lehrbuch mit Aufgabensammlung. 2,40 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906.

Das Buch bietet im wesentlichen den Lehr- und Rechenstoff für die Sexta der sächsischen Seminarien, für welche nach der neuen Lehrordnung die Behandlung der ganzen und gebrochenen Zahlen sowie sämtlicher bürgerlicher Rechnungsarten vorgeschrieben ist, also die Wiederholung des Stoffes etwa, bis zu welchem die Volksschule führt. Alles Theoretische ist, wie Verfasser selbst auch sagt, „nicht bloss ausführlich gegeben, sondern möchte auch ebenso ausführlich durchgenommen werden." Dass es aber Aufgabe des Rechenunterrichts sein soll, den Schülern Grundbegriffe, wie „Grösse, Zahl" u. v. a. m., die dem Bewusstsein an sich unmittelbar gegeben und überhaupt kaum, am wenigsten aber von Schülern allgemeingültig zu definieren sind, begrifflich zu bestimmen, kann Rezensent nicht anerkennen, vollends wenn, wie dies gleich in den ersten zwei Zeilen des Buches geschieht!, der Begriff auch wieder nur durch sich selbst erklärt wird! („Grösse" ist die Eigenschaft eines Dinges, vermöge welcher man dasselbe „vergrössern" oder verkleinern kann!) Gerade dadurch, durch die Betonung des Theoretischen, wird wohl auch, wie

[1]) th ist ein stimmloser interdentaler Spirant, wie das englische th.

Rezensent fürchtet, jene überaus verderblich wirkende Neigung gefördert oder gar begründet, auch im Rechenunterricht der Volksschule durch vieles Erläutern, Erklären — Belehren und Theoretisieren, statt durch Rechnen rechnen zu lehren. Bei den für das Rechenbuch gegebenen besonderen Voraussetzungen, nach welchen ein ausserordentlich umfangreicher Stoff in dem Zeitraum eines Jahres durchzunehmen ist, ist zu solchen Dingen — und wohl mit Recht — auch keine Zeit vorhanden. Mathematisches Denken und Rechenfertigkeit zu entwickeln, das ist der Zweck des Rechenunterrichts, ganz besonders natürlich auch im Seminare. Die Klarheit des Denkens muss aber in dem sichern und klaren Verstehen und Durchschauen rechnerischer Verhältnisse und in der geschickten Verwendung und Beurteilung der Zahlen, nicht in metaphysischen Erörterungen von Grundbegriffen gesucht werden. Ist dies der selbstverständliche Zweck des Rechenunterrichts, so dürfte sich manche Bemerkung des Buches (besonders auch Hinweise wie auf S. 103: „Denkrechnen") als überflüssig erweisen. Die zwischen die Abschnitte eingestreuten geschichtlichen Bemerkungen, sowie die Anwendung der Rechenübungen auf wichtige Sach- und „Lebensgebiete" („der Mensch in Zahlen", Staatshaushalt, Steuern, Versicherungen etc.) bilden eine glückliche, der Reife und dem Interesse der Seminaristen angemessene Ergänzung des Lehrstoffes; sehr zweckentsprechend und verständnisfördernd ist die häufigere Veranlassung zum Selbstbilden von Aufgaben nach gegebenen Gesichtspunkten sowie die klare Auseinanderhaltung und relative Vollständigkeit der einzelnen Rechenfälle, namentlich auch in der Verteilungsrechnung.

Sollte es nicht empfehlenswert sein, bei dem 4. Fall der Prozentrechnung (S. 102), da sich auf diese Weise auch bei ihm, wie bei den ersten drei Fällen, der Bruchansatz vermeiden lässt, von dem vermehrten Wert (G + P) für 1 M. auszugehen? $4^3/_4\%$ würde nach der „Welschen Praktik" (S. 90) besser wohl von 5% aus berechnet werden. Druckfehler S. 89, S. 105 im Text.

Der Verfasser, Seminaroberlehrer Dressler in Dresden-Plauen, hat sich auch an der Bearbeitung des folgenden, zur Besprechung vorliegenden Werkes beteiligt, das in der Hauptsache nach den gleichen Grundsätzen bearbeitet ist:

W. J. Schüller, Rechenbuch für Präparandenanstalten. 1. Teil. Breslau, Ferdinand Hirt, 1905. 3 M.

Es ist für den Unterricht des ersten Jahrgangs preussischer Präparandenanstalten bestimmt, behandelt die Rechnung mit ganzen Zahlen, Dezimalzahlen und gemeinen Brüchen (ohne die bürgerlichen Rechnungsarten), berücksichtigt dabei — bei dem elementaren Stoffe sehr mit Recht — besonders auch die Rechenvorteile und bietet eine überaus reiche Auswahl von Aufgaben, die dem Lehrer gestatten soll, mit seinen Aufgaben in den verschiedenen Jahrgängen abzuwechseln. Ganz besonderer Wert ist — und darin liegt tatsächlich ein einzigartiger Vorzug und eine besondere Eigentümlichkeit des Buches — auf eine reiche Auswahl sogenannter „Rechenbilder" gelegt (bei Dressler „Lebensbilder" genannt), deren Zahlenmaterial teilweise wohl mit grosser Mühe gewonnen und zusammengetragen worden ist. Für grössere Schüler, welche den einfachen Rechenstoff seiner formellen Seite nach im grossen und ganzen ja schon beherrschen, sind diese Rechenbilder zweifellos recht gut geeignet, den Rechenübungen neuen Reiz zu verleihen, neuen Inhalt zu geben und gleichzeitig dabei auch wirkliche „Bilder" von den betreffenden Sachgebieten zu vermitteln. In interessanter Weise werden darin die verschiedensten Gebiete, Deutschlands Seemacht, Aussenhandel, Kolonien, technische Leistungen, die Alkoholfrage etc. zahlenmässig beleuchtet. Zahlen beweisen und überzeugen — und so sollen viele der Rechenbilder, deren das Buch nicht weniger als 31 enthält, gleichzeitig und vor allem auch erziehlich wirken und dem patriotischen und nationalen Empfinden Nahrung geben. — Seiner Meinung über das auch in diesem Buche zwar etwas weniger hervortretende, aber doch gleichfalls reichlich genug gepflegte Definieren von Begriffen allgemeinster Art, die schon von selbst klar und un-

mittelbar gegeben sind, hat Rezensent bereits oben Ausdruck gegeben.

Wilhelm Guckes, Lehrer an der städtischen Gewerbeschule und **Emil Jurthe,** Ingenieur, zu Frankfurt a. M., Rechenbuch für Metallarbeiterklassen an gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen. 1. Teil. Unter Mitwirkung von H. Neuschäfer, Direktor der städtischen obligatorischen Fortbildungsschulen Frankfurt a. M., 1906, Franz Benjamin Auffahrth. Preis 0,75 M.

Ähnlich wie in dem von Lehrer Kohl bearbeiteten fachkundlichen Anhang des Leipziger Fortbildungsschullesebuchs „Aufgaben für Rechnen und Geometrie zum Gebrauche in Metallarbeiterklassen“ sind auch in dem vorliegenden Hefte, den sehr gesunden und richtigen neueren Grundsätzen des Fortbildungsschulunterrichts gemäss, die Aufgaben nicht nach systematisch-rechnerischen, sondern durchaus nach beruflichen Gesichtspunkten (Werkstatt, Werkzeuge, Rohmaterialien etc.) gegliedert, wobei das vorliegende Heft im allgemeinen aber wohl noch etwas höhere Ziele und Verhältnisse im Auge hat, auch auf die allmähliche Steigerung der Schwierigkeit in der Auswahl und Aufeinanderfolge der Aufgaben etwas weniger Rücksicht nimmt als das Leipziger Buch. Selbst die geometrischen Berechnungen sind in der vorliegenden Frankfurter Arbeit (als „Berechnung des Materials zu Arbeitsstücken unter Anwendung des spezifischen Gewichts“!) recht hübsch unter sachlich-praktische Gesichtspunkte gebracht — physikalische Berechnungen aus der Mechanik (Heizfläche, Atmosphärendruck, Pferdekräfte etc.), die das Leipziger Heft bringt, fehlen. Eine recht schätzenswerte Neuerung ist es, dass auch Berechnungen nach Skizzen ihren Platz gefunden haben und auf diese Weise auch der Zusammenhang des Rechnens mit dem Zeichnen hergestellt wird. Durch die ganze Aufgabensammlung weht die Luft der Werkstattpraxis.

Stollberg (Erzgeb.).

Dr. E. Schmidt.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Stempel, Heinrich, Der Schulgarten. Minden, Marowsky. Pr. 0,75 M.

Grafenmüllner, L., Gymnasium oder Zuchthaus? Ein Vorschlag zur Lösung der Gymnasialfrage. Wien 1906, Stern. Pr. 1 M.

Remark, O., Pfadfinder redivivus. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. 0,80 M.

Wolffheim, Nelly, Zur Geschichte der Prügelstrafe in Schule und Haus. Berlin, Frensdorff.

Helenius, Dr. Matti und Frau Trygg-Helenius, Gegen den Alkohol. Leipzig 1906, Teubner. Pr. 0,80 M.

Mittenzwei, L., Lehrplan für eine achtklassige mittlere Volksschule. Bearbeitet vom Lehrerkollegium der XII. Bürgerschule zu Leipzig. 2. Aufl. Leipzig, Siegismund und Volkening. Pr. 3 M.

Bock, Alfons, Hellas und Rom. Kleines Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte. Erlangen 1906, Deichert. Preis 2,20 M.

Bär, Adolf, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. 1. Teil. Die deutsche Urzeit. Gotha 1905, Thienemann. Pr. geb. 3,30 M.

Koch, Dr. Julius, Römische Geschichte. 4. Aufl. Leipzig 1905, Göschen. Pr. 0,80 M.

Heinze, W., u. Rosenberg, Herm., Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten (4 Teile). 4. Aufl. 1. Teil: Die alte Geschichte. Für die I. Präparandenklasse. 2. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Für die III. Seminarklasse. Hannover 1906, Meyer. Pr. 2,50 M.

Heine, Heinrich, Kaisers Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für Töchterschulen. 6. u. 7. Aufl. Ebenda. Pr. 2,50 M.

Rude, Adolf, Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. 2. Aufl. Osterwieck 1906, Zickfeldt. Pr. 2,70 M.

Männer der Wissenschaft. Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis. Herausgegeben von Dr. J. Ziehen-Berlin. Heft 4: Ferdinand Freih. v. Richthofen von E. v. Drygalsky; Heft 5: Werner von Siemens von Dr. W. Jäger. Leipzig 1906, Weicher. Preis jedes Heftes 1 M.

Zender, Jakob, Die Volkskunde als Spezialfach für das Privatstudium des Lehrers. Bielefeld, Helmich. Pr. 0,60 M.

Brass, Dr. Arnold, Untersuchungen über das Licht und die Farben. 1. Teil. Osterwieck 1906, Zickfeldt. Pr. 4 M.

Lanner, Dr. Alois, Die wissenschaftlichen Grundlagen des ersten Rechenunterrichts. Wien 1905, Fromme.

Schmidt, Dr. Emil, Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 0,90 M.

Wilk, Dr. E., Formenkunde für Volks- und Mittelschulen. Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. 2. Aufl. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 1,10 M. Hierzu: Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 3. Aufl. Ebenda. Pr. 0,40 M.

Derselbe, Geometrie der Volksschule (Formenlehre). Ausgabe II: Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 34.—36. Aufl. Ebenda. Pr. 0,40 M.

Wilk, Dr. E. u. Haase, E., Geometrie der Mittelschule. Ebenda. Pr. 1,60 M.

Utescher, Prof. Otto, Rechenaufgaben für höhere Schulen. In 3 Heften. Heft 3: Lehrstoff der Quarta. 3. Aufl. Breslau 1906, Hirt. Pr. 0,40 M.

Schlott, G., Das vereinigte Kopf- und Tafelrechnen. Heft 1—4. Leipzig, Wollermann. Preis jedes Heftes 0,40 M.

Daniel, H. A., Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 250. Aufl. Herausgegeben von Prof. Dr. W. Wolkenhauer. Halle 1906, Waisenhaus. Pr. 1,35 M.

Grund, Dr. Alfred, Landeskunde von Österreich-Ungarn. Leipzig 1905, Göschen. Pr. 0,80 M.

Wauer, A., Soziale Erdkunde. Landes- und Gesellschaftskunde für Volksschulen, Fortbildungsschulen, Handelsschulen usw. Heft 1: Sachsen. 2. Aufl. Leipzig, Müller-Fröbelhaus. Pr. 0,60 M.

Pottag, Alfr., Die begründend-vergleichende Erdkunde. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. Pr. 0,80 M.

Letoschek, E., Sammlung von Skizzen und Karten zur Wiederholung beim Studium der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie. Wien, Freytag und Berndt. Pr. 2,50 M.

Rebmann, E., u. Seiler, Dr. med. H., Der menschliche Körper, sein Bau und seine Tätigkeit. 4. verb. Aufl. Ebenda 1906. Pr. 0,80 M.

Dennert, Dr. E., Die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben. 3. verb. und verm. Aufl. Leipzig 1905, Göschen. Pr. 0,80 M.

Müller, P., u. Völker, J. A., Naturlehre. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. Aufl. Giessen, Roth. Pr. 0,50 M.

Werner, R., Jüttings und Billigs grösseres Liederbuch. 1. Heft: Für Unter- und Mittelklassen. 9. Aufl. 2. Heft: Für Oberklassen. 8. Aufl. Hannover 1906, Meyer. Pr. 0,30 M., 0,60 M.

Kühnhold, C., Acht Lehrproben. Ein Beitrag zur Hebung und Förderung des Schulgesangsunterrichts. Osterwieck, Zickfeldt. Pr. 1,80 M.

Schubert, J. B., Übungsgruppen für das Turnen an der wagrechten Leiter in Volks- und Mittelschulen beiderlei Geschlechts. Hof, Lion. Pr. 1,25 M.

Shakespeare, Julius Cäsar. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von H. Conrad. Stuttgart 1906, Deutsche Verlagsanstalt. Pr. geb. 1,50 M.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. 2. Teil. 6. verb. und verm. Aufl. Hannover 1905, Meyer. Pr. geb. 5 M.

Meyer, Johannes, Kleines Deutsches Sprachbuch. 1., 2. u. 3. Heft. 5. Aufl. Ebenda. Pr. 0,25 M., 0,40 M., 0,50 M.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

XXVIII. Jahrgang.

Herausgegeben

von **Schulrat Dr. M. Schilling,**

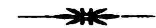
in Rochlitz.

Dresden-Blasewitz.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

1907.

Inhaltsverzeichnis
des
XXVIII. Jahrganges (1907).



A. Abhandlungen.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

C. Beurteilungen.


Digitized by Google





A. Abhandlungen.

I.

Unterricht und Interesse.[1])

Von Dr. **M. Schilling.**

Alljährlich wenden Gemeinden und Staat Millionen für das Volksschulwesen auf. Schon aus diesem Grunde richtet sich die öffentliche Aufmerksamkeit mehr als sonst auf die Volksschule. Leistet die Volksschule auch, was man von ihr erwartet? Was erwartet man denn von ihr? Die einen erblicken in ihr ein Sanatorium für allerlei Gebrechen der Zeit und weisen ihr die verschiedensten Aufgaben zu; die anderen machen sie für bedenkliche, unbequeme und beängstigende Erscheinungen der Gegenwart verantwortlich und schliessen so: Als die Volksschule eine andere war, gab es diese Erscheinungen nicht; sie werden verschwinden, wenn die Volksschule zu ihrer früheren Einfachheit zurückkehrt. Wir können uns weder dieser, noch jener Ansicht anschliessen. Der zu weitgehende Optimismus mutet der Volksschule zu viel zu und drängt sie in falsche Bahnen, der Pessimismus vertraut ihr zu wenig und hemmt den notwendigen Fortschritt. Pessimismus ist stets unfruchtbar.

Im Juli dieses Jahres erschien in den Grenzboten (No. 28), der bekannten und angesehenen Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst, ein Artikel unter der Überschrift: „Moderner Bildungsschwindel". Darin wird auch die Volksschule erwähnt. Der Verfasser ist mit den Zielen, die dem Volksschulunterrichte gesteckt werden, mit den Bildungsbestrebungen der Volksschullehrer, wie sie in neuester Zeit hervorgetreten sind, nicht einverstanden, auch erscheinen ihm die Bemühungen um bessere Unterrichtsmethoden überflüssig; er misst der Methode keine höhere Bedeutung bei, als der wechselnden Mode. Sein Standpunkt spricht sich in dem Satze

---

[1]) Erweiterter Konferenzvortrag, gehalten auf der 31. Hauptkonferenz der Lehrer des Schulinspektionsbezirks Rochlitz 1906.

aus: „Und sagen wir es frei heraus, ist es denn wirklich so wünschenswert, dass alle Welt mit einer so gründlichen Bildung beglückt wird, wird das Glück, die Zufriedenheit, die Sittlichkeit des einzelnen und das Wohl des Ganzen gefördert, wenn wir sie in immer breitere Massen tragen? Da mag man aus seinem Erfahrungkreise heraus ruhig die Antwort geben: Die sogen. Bildung hat Hunderte nicht glücklicher und Tausende nicht besser gemacht.“ An seine Ausführung knüpft der Verfasser die auf alle Schularten bezogene Behauptung: „Vertiefung, nicht Verbreiterung der Bildung, das ist es, was uns und am meisten unseren Schulen not tut.“ Wir müssen zugeben, dass die sogen. Bildung Hunderte nicht glücklicher und Tausende nicht besser gemacht hat; daraus folgt doch aber nur, dass ihre Bildung nicht die richtige, eben nur eine sogen. Bildung war. Gibt es nicht auch Hunderte und Tausende, die durch wahre Bildung glücklicher und besser geworden sind? Die oben aufgeworfene Frage kann nicht allein aus dem Erfahrungskreise des einzelnen beantwortet werden; sie ist die Kernfrage der Pädagogik: Wie muss die Bildung beschaffen sein, damit das Glück, die Zufriedenheit, die Sittlichkeit des einzelnen und das Wohl des Ganzen gefördert wird? Und diese Bildung müsste allerdings in die breitesten Massen getragen werden. Nach jenem Artikel ist das unmittelbare Ziel des Unterrichts der Erwerb nützlicher Kenntnisse. Unter Bildung versteht die Pädagogik aber etwas anderes. Blosses Wissen freilich verbürgt noch keinerlei segensreiche Wirkungen. Schon Pestalozzi sagt (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 12. Brief): „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, Kenntnisse ohne Fertigkeit,“ d. h. ein totes Wissen, in dem kein Antrieb zum Handeln liegt. Der Verfasser des erwähnten Artikels legt allerdings den Finger auf manch bedenkliche Erscheinungen des Unterrichtsbetriebs; aber an solchen allein und an einem nicht zulänglichen Bildungsbegriffe ist der Stand des Schulwesens nicht zu messen, sondern am Stande der Wissenschaft der Pädagogik. Mit Recht sieht der Verfasser in dem Ziele, das der Lehrplan für die Berliner Gemeindeschulen vom Jahre 1902 z. B. dem Deutschunterrichte stellt, eine Übertreibung. Dieser Lehrplan enthält noch andere Mängel, die jedoch in der Lehrerwelt nicht übersehen worden sind. Bereits 1903 erliess das Kuratorium der Diesterweg-Stiftung ein Preisausschreiben, in dem es zu einer „kritischen Besprechung des Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschulen“ aufforderte. Eine preisgekrönte Arbeit liegt seit mehr als einem Jahre vor.[1]) Das Gesamturteil lautet: „Es bedarf noch vieler Arbeit, ehe der Plan als vollendeter Ausdruck pädagogischen Wissens und Könnens

---

[1]) Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. Eine kritische Besprechung von Ernst Engel. Gotha 1905, Thienemann. Pr. 2,40 M.

gelten kann." Dem folgenden Satze in dem Grenzboten-Artikel muss man zustimmen: „Wir wollen im Interesse der Wohlfahrt unseres Volkes, seiner körperlichen und geistigen Gesundung hoffen, dass jede künftige Schulreform als obersten Grundsatz die Vereinfachung und Vertiefung, nicht die Erweiterung und Verflachung hat (S. 96)." Was heisst aber Vereinfachung der Bildung? Sollte damit gemeint sein, dass die Volksschule sich auf die Bildungsmittel einer früheren Zeit beschränken muss, dann würden wir die Forderung ablehnen. Die neuere Zeit muss und kann schon deshalb höhere Ansprüche auch an die Volksschule stellen, weil sich der Gesichtskreis der Gegenwart nach allen Seiten hin beträchtlich erweitert hat und dem Unterrichte zahlreichere Anknüpfungen sich bieten als früher. Die Umgebung des Kindes ist vielfach eine andere geworden: das Elternhaus steht jetzt — und nicht nur in Industriegegenden — in vielseitigerer Beziehung zu der Aussenwelt, als früher. Damit haben sich Erfahrung und Umgang, der ganze Interessenkreis und die Aufnahmefähigkeit der Jugend erweitert. Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen (Herbart, Umriss § 125); er darf deshalb nicht hinter ihnen zurückbleiben, sonst würde er seinen Zweck nicht erfüllen. Schon daraus ergibt sich, dass bei Vereinfachung des Unterrichts nicht an ein willkürliches Beschneiden des Unterrichtsstoffes nach einem subjektiven Massstabe gedacht werden kann; dass man sich nicht von dem flutenden und brandenden Strande der Gegenwart auf ein idyllisches Plätzchen im Binnenlande einer entfernten Vergangenheit zurückziehen kann, um ungestört die künftige Generation an irgend welchen Stoffen und zu irgend einem Ziele zu bilden. Soll die Jugend tüchtig gemacht werden, die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft richtig zu gestalten, dann muss sie vom Leben der Vergangenheit und der Gegenwart vielseitig berührt und beeinflusst werden. Und doch muss man der Forderung der Vereinfachung unseres gesamten Unterrichtsbetriebes zustimmen, wenn auch, wie ich vermute, diese Vereinfachung in anderem Sinne erfolgen muss, als im Sinne des mehrfach erwähnten Artikels. Die gewaltigen Fortschritte der neueren Zeit haben uns mit einer Fülle des Reichtums auf allen geistigen und materiellen Lebensgebieten überschüttet, dass es der Pädagogik nicht leicht fallen kann, die richtigen Stoffe und das richtige Mass für die Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs, d. h. für den Unterricht zu treffen. Die Vereinfachung des Unterrichts kann nicht durch eine bloss quantitative Beschränkung des Unterrichtsstoffes herbeigeführt werden; es müssen Stoffe ausgewählt werden, die den verschiedenen Lebensaltern angemessen sind und den höchsten Bildungswert für sie enthalten. Es gehört tieferes Verständnis für das Leben der Gegenwart, ein gewisser Grad von Sachkenntnis und ein durch sorgfältige Studien geschärfter pädagogischer Blick dazu, Art und Mass der Bildungsstoffe richtig zu bestimmen und diese Stoffe unter-

richtlich zweckmässig zu behandeln. Der Verfasser jenes Artikels betont, dass dem Volksschulunterrichte der Verzicht auf allseitige Bildung not tue; auf Allseitigkeit der Bildung hat die Pädagogik von jeher verzichtet, aber auf eine gewisse Vielseitigkeit darf sie, wie später nachzuweisen sein wird, nicht verzichten. Auf der einen Seite die Forderung der Vereinfachung, auf der anderen die Forderung einer gewissen Vielseitigkeit! „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister." Die richtige, zweckmässige Beschränkung nicht minder wie die geforderte Vertiefung des Unterrichts setzt Meisterschaft voraus. Deshalb ist das Streben der Volksschullehrer nach Erweiterung und Vertiefung ihrer Berufsbildung nur konsequent und als ein Zeichen zu betrachten, dass sie sich ihrer Pflichten bewusst sind und keine Anstrengung scheuen, diesen Pflichten zu entsprechen. Nicht konsequent aber ist es, die Vertiefung des Volksschulunterrichts zu fordern und die Vertiefung der Lehrerbildung für überflüssig zu halten. Von diesem Standpunkte aus muss man den Wunsch der Volksschullehrer, dass ihnen der Zugang zur Universität erleichtert werde, betrachten und beurteilen. Mag man sich zu etwa übertriebenen Forderungen stellen, wie man will: die auf die Vertiefung der Berufsbildung gerichteten Bestrebungen der Lehrer sollte man würdigen. Bei einem tieferen Einblick in die geistigen Strömungen der Zeit und bei einem weiteren Ausblick in die Zukunft unserer Nation wird man auch das objektive Bedürfnis einer solchen Vertiefung nicht in Abrede stellen dürfen. Eine spöttische Behandlung dieses Punktes, die auch in dem wiederholt erwähnten Artikel nicht ganz vermieden ist, dürfte dem Ernste der Lage nicht entsprechen; und die Bezeichnung „Moderner Bildungsschwindel" ist gegenüber der pädagogischen Not der Gegenwart, gegenüber dem Suchen und Ringen gewissenhafter Männer und eines ganzen Standes nicht zutreffend.

I.

In der Pädagogik wird allgemein anerkannt, dass als Ziel der Jugendbildung die Begründung einer sittlich-religiösen Persönlichkeit, oder wie man auch sagt: eines sittlich-religiösen Charakters zu gelten hat. Unser Bildungsideal ist nicht ein Ideal des Wissens, sondern ein Ideal des Willens, der Gesinnung und des Handelns. „Der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen" (Herbart, Umriss § 58). Wir erkennen die Wahrheit des Wortes: „Wissen ist Macht" — und des Wortes: „Bildung macht frei" — an. Bildung soll frei machen von Einseitigkeit und Engherzigkeit, frei machen in dem Sinne, dass wir unser Wollen und Handeln der besseren Einsicht unterwerfen und uns nicht von Begierden und Leidenschaften beherrschen lassen; sie soll frei machen, indem sie die geistigen Kräfte schafft, die ein erfolgreiches sittliches Handeln

ermöglichen. Ohne Wissen ist diese Bildung nicht denkbar; deshalb ist Wissen Macht. Es gibt jedoch ein Wissen, das auf das sittliche Handeln und die religiöse Überzeugung keinen oder nur geringen Einfluss gewinnt: es ist das Wissen, das nur des Wissens wegen gepflegt wird, oder nur der Erwerbstätigkeit dienen soll. Totes Wissen ist keine Macht und kommt für uns nicht in Frage; das einer bestimmten Erwerbstätigkeit dienende Wissen wird vom Volksschulunterrichte ausgeschlossen.

Wie nun muss der Unterricht beschaffen sein, dass er den Willen bildet und den sittlichen Charakter anbahnt?

Unter Willen verstehen wir ein bewusstes Streben, verbunden mit der Einsicht in die Erreichbarkeit des Zieles. An diesem Willensbegriffe halten wir den Ansichten gegenüber fest, die alle Strebungen, gleichviel ob sie psychischen oder physischen Ursprungs, bewusst oder unbewusst sind, als Willen bezeichnen. Die Einsicht in die Erreichbarkeit des Gewollten ist ein wesentliches Merkmal des Willens. Daraus ergibt sich, dass im frühen Kindesalter da, wo ein Streben hervortritt, nur selten von einem Willen die Rede sein kann; es ergibt sich daraus ferner, dass sich der Umfang des Willens mit dem Umfang des Wissens erweitern kann. Wo die Einsicht in die Erreichbarkeit des Erstrebten fehlt, sprechen wir von einem blossen Begehren. Bei Kindern überwiegt das Begehren. Der Begehrende baut Luftschlösser, der Wollende macht Pläne. In allem Begehren ist die Erwartung eines Zuwachses an Wohlbefinden eingeschlossen, die Vorstellung des Begehrten trägt einen starken Gefühlston. Das Begehren ist eine Vorstufe des Wollens, es verhält sich zum Wollen, wie etwa das Spiel zur Arbeit. Der Erzieher wird dem Begehren ganz besondere Aufmerksamkeit zuwenden müssen. Als Ziel der Jugendbildung kommt nur der gute, d. i. der sittliche Wille in Frage; nur er hat Anspruch auf allgemeine Anerkennung. Das Bildungsziel weist den Erzieher auf das hin, was begehrt werden soll und darf.

Da das Wissen von der Erreichbarkeit des Erstrebten die notwendige Voraussetzung des Wollens ist, wird der Wille und weiterhin der Charakter von dem Gedankenkreise eines Menschen bestimmt. Unser Gedankenvorrat fliesst her aus zwei Hauptquellen: die eine Quelle liegt in den Gefilden der Natur, die andere in den mannigfaltigen Beziehungen, in die beseelte Wesen zueinander treten. Herbart hat für beide Gebiete die Ausdrücke: Erfahrung und Umgang — geprägt (vgl. Herbart, Umriss § 36). Die Erfahrung liefert die Kenntnisse der Natur, durch den Umgang entstehen Gesinnungen.

Der Erzieher muss den beiden Hauptquellen des geistigen Lebens, der Erfahrung und dem Umgange, die sorgfältigste Beachtung schenken, da aus ihnen die Wurzeln des Willens hervorwachsen und genährt werden.

Der Wille wird dem Menschen nicht angeboren, er entwickelt sich. Der gute, sittliche Wille aber ist nicht ein Produkt der natürlichen geistigen Entwicklung; er wird anerzogen.

Das Kind so zu beeinflussen, dass aus seinen Kenntnissen und Gesinnungen der sittliche Wille entsteht, ist die Aufgabe des Erziehers. Das wirksamste Mittel zur Lösung dieser Aufgabe steht ihm im Unterricht zu Gebote, der Erfahrung und Umgang zu ergänzen hat. Der Jugendunterricht (nur von diesem ist hier die Rede) dient dann der Willensbildung, wenn er einen Gemütszustand erzeugt, der der Willensbildung günstig ist. Das Wort „Gemüt" ist hier in dem alten, das gesamte Fühlen, Denken und Wollen umfassenden Begriffe zu verstehen. Diesen Gemütszustand hat Herbart „Interesse" genannt. Als das nächste Ziel eines Unterrichts, der Willensbildung beabsichtigt, bezeichnet er deshalb die Erzeugung des Interesse.[1])

Der Unterricht soll Interesse erzeugen, aber wofür? Darin gehen die Ansichten einzelner Personen, der verschiedenen Stände und Berufsarten, Lebens- und Weltanschauungen oft sehr weit auseinander. Alle erheben den Anspruch, dass die Volksschule ihnen zu dienen habe, und treten mit Anforderungen hervor, deren Überfülle und innere Widersprüche Schwierigkeiten bereiten, und die daher oft nicht berücksichtigt werden können. Das Interesse, das der Unterricht sich zum Zwecke setzen soll, kann schon aus diesem Grunde kein allseitiges sein, ohne dass es darum ein einseitiges sein müsste. Zwischen der Allseitigkeit und der Einseitigkeit liegt die Vielseitigkeit. Obwohl der Begriff der Vielseitigkeit unbestimmt ist, liegt doch in ihm der Hinweis auf eine Beschränkung, wie auch auf ein Mannigfaltiges der Bildung. Bevor wir diesen Gedanken weiter verfolgen, müssen wir uns über den pädagogischen Begriff „Interesse" verständigen.

Man hat gesagt, Herbart habe keine scharfe Definition dieses Begriffs gegeben. Das ist wahr. Im Umriss seiner pädagogischen Vorlesungen finden sich folgende Aussprüche über das Interesse: „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür" (§ 62).

---

[1]) Der Herbartschen Pädagogik wird der Vorwurf des Intellektualismus gemacht. Versteht man darunter einseitige Verstandeskultur, so trifft dieser Vorwurf durchaus nicht zu; oder versteht man darunter die Lehre, dass ein sachgemäss geordneter Gedankenkreis das Wollen direkt hervorrufe (vgl. Deutsche Schule 1906, 8. Heft, S. 524), so gibt Herbart zu dieser Auffassung keine Veranlassung (vgl. Allgem. Pädag., 3. Buch, 3. u. 4. Kap.). Übrigens hat der Begriff Gedankenkreis bei Herbart einen weiteren Umfang, als der Begriff Intellekt.



Ferner (§ 59): „Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlasst. Diese soll er vermehren, nicht vermindern: veredeln, nicht verschlechtern.“ „Interesse ist Selbsttätigkeit“ (Umriss § 71). — In den Abschnitten über die Bedingungen des Interesse weist Herbart auf den Unterschied zwischen gehobenen und freisteigenden Vorstellungen hin und sagt (ib. § 71): „Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten; freisteigende in den Phantasien und Spielen. Dasjenige Lernen, welches bloss zum Aufsagen führt, macht die Kinder grösstenteils passiv; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasieren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freie Tätigkeit vorherrschend.“ — § 72: „Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler freisteigend entgegenkommen oder nicht. Im ersten Falle nennt man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich.“ — § 73: „Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.“ — Das Interesse steht der Gleichgültigkeit entgegen; aber es disponiert nicht über seinen Gegenstand, sondern es hängt an ihm. — Das Interesse steht in der Mitte zwischen blossem Zuschauen und dem Zugreifen. — Von dem bloss Wahrgenommenen unterscheidet es sich dadurch, dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht (Allg. Päd., 2. Buch, 2. Kap. unter I.). Mit letzterem Satze ist gemeint, dass das Interesse ein dauernder Zustand ist und die Grundlage eines beharrlichen Willens bildet.

Die in den angeführten Stellen enthaltene Charakteristik des Interesse ist zwar keine Definition, aber sie ersetzt eine solche vollständig und klärt mehr über die pädagogische Bedeutung des Interesse auf, als eine Definition vermöchte.

Es ergibt sich daraus folgendes:

1. Das Interesse ist Selbsttätigkeit, die aus der unwillkürlichen und zwar der apperzipierenden Aufmerksamkeit sich entwickelt.[1])
2. Das Interesse ist ein Streben nach Erweiterung des Wissens; es steht der Gleichgültigkeit entgegen.

---

[1]) Vgl. Ziller, Vorlesungen, 1. Aufl., S. 267.

3. Das Interesse hängt mit unwillkürlichem Wohlgefallen an seinem Gegenstande, dem es als solchem, nicht aber in Rücksicht auf künftige Zwecke und Vorteile einen Wert beilegt.[1])
4. Das Interesse ist ein dauernder Gemütszustand, der Denken, Fühlen und Streben, also alle Grunderscheinungen des seelischen Lebens in sich fasst, ein Gemütszustand, in dem notwendige Bedingungen der Entstehung eines sittlichen Willens liegen.

Wir halten mit Herbart daran fest, dass das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts nicht die Vermittlung nützlicher Kenntnisse und eines blossen, mehr oder weniger umfänglichen Wissens, sondern die Erzeugung des Interesse ist, und erheben von neuem die Frage: Wofür soll der Unterricht Interesse erwecken? Schon oben wurde bemerkt, dass der erziehende Unterricht sein Absehen nicht auf ein allseitiges, sondern nur auf ein vielseitiges Interesse richten kann. Wodurch aber wird die Vielseitigkeit bestimmt? Treffend schildert Herbart den Vielseitigen, wie er nicht sein soll. Allg. Päd., 1. Buch, 2. Kap., VI. heisst es: „Der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung, passt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen, er ist wie ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden besitzt ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrte, und übt sich in jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurteil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. Erweckt den Alcibiades, führt ihn umher durch Europa, ihr werdet den Vielseitigen sehen . . . In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; — weil er nicht will. Er will nicht der Kanal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunkt der Widersprüche zu sein; Indifferenz und Streit sind ihm eins so verhasst als das andere. Er hält an Innigkeit und Ernst."

Ihre Grenze findet die Vielseitigkeit in dem Charakter, der charaktervollen sittlichen Persönlichkeit, die der erziehende Unterricht vorbereiten und anbahnen soll. Charakter ist strenge Geschlossenheit und Konsequenz, sein Gegenteil Zerfahrenheit. Die Vielseitigkeit, zu der wir erziehen wollen, hält sich gleich fern von Vielgeschäftigkeit oder Zerfahrenheit, wie von Einseitigkeit, die beide dem Begriffe der sittlichen Persönlichkeit widerstreiten. Natur und

---

[1]) Vgl. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., § 12 u. 13.

Menschenwelt, Erfahrung und Umgang sind die Hauptquellen der geistigen und sittlichen Bildung. Das zur Vielseitigkeit gehörende Viele ordnet Herbart in die Glieder der Erkenntnis und der Teilnahme.[1]) Er bemerkt ausdrücklich, dass es ihm nicht um Teilungsgründe zu tun ist, sondern bloss um den reinen Gegensatz der Glieder, und fügt hinzu: „Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann." Erläuternd führt er aus: „Beide, Erkenntnis und Teilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andere in Sympathie[2]) versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Dinge treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere gibt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Druck der Masse und, nicht mehr versinkend ins einzelne, wird es jetzt von den Verhältnissen angezogen: die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack,[3]) diese zur Religion."

In den Aphorismen bezeichnet Herbart das Interesse der Erkenntnis als das Interesse am Objektiven, das Interesse der Teilnahme als das Interesse am Subjektiven. „Jenes betrifft die Erfahrung, dieses den Umgang. Und diese Teilungslinie läuft, eben wegen der Verschiedenheit des Interesse, auch durch den ganzen Unterricht fort, der beides [Erfahrung und Umgang] ergänzt."

„Das erste der unterschiedenen Interessen, das am Objektiven, wird teils in der Auffassung der Objekte, teils im Begreifen ihrer gesetzmässigen Abhängigkeit untereinander, teils in dem Beifall empfunden, den ihr Zusammenstimmen und ihre Zweckmässigkeit uns abgewinnt."

„Das zweite, das Interesse am Subjektiven, widmet sich teils den Menschen als einzelnen Wesen, teils der Gesellschaft, teils dem Verhältnis der Natur zur Menschheit. In allen drei Rücksichten

---

[1]) Siehe Allg. Päd., 2. Buch, 3. Kap. unter II.

[2]) „Nimmt die Teilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemütern findet, folgt sie dem Laufe derselben, lässt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Kollisionen, Widersprüche: so ist sie bloss sympathetisch. So würde die Teilnahme des Dichters sein, wäre er nicht als Künstler seines Stoffes Schöpfer und Herr" (Ebenda).

[3]) Unter Geschmack ist bei Herbart der Eindruck zu verstehen, den die ruhige Betrachtung, das vollendete Vorstellen der Verhältnisse des Objekts auf das Gemüt macht. Das Geschmacksurteil des Beifalls oder Missfallens liegt nicht im blossen Wahrnehmen; es ist ein Ausspruch über, nicht ein Versinken in den Gegenstand. Der ästhetische Wert liegt nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen; der Geschmack ist nicht in dem Wahrgenommenen, sondern in der Art wahrzunehmen begründet (Allg. Päd., 2. Buch, 3. Kap. unter I und 5. Kap. unter I)

liegt das Charakteristische dieser zweiten Art des Interesse in der Teilnahme, in der Vertiefung in menschliche Gefühle (eigene oder fremde) . . . Beide Klassen berühren sich in ihrem höchsten Punkte und fallen in der Religion zusammen; denn ihr Gegenstand ist hier die Vorsehung."[1]) So ordnet sich unter das Glied der Erkenntnis: das empirische, spekulative und ästhetische Interesse; unter das Glied der Teilnahme: das sympathetische, das soziale und das religiöse Interesse.

Hier muss darauf hingewiesen werden, dass unter Teilnahme das Menschliche nur insoweit fällt, als menschliches Tun und Leiden, Streben und Ringen, Wünschen und Hoffen, die Beziehungen von Seele zu Seele, kurz: das sittlich-religiöse Gebiet in Frage kommt. Im übrigen kann der Mensch wie jedes Naturobjekt Gegenstand der Beobachtung und Betrachtung sein; auch das Gebiet des Sittlich-Religiösen fällt, sobald es wissenschaftlicher Forschung unterzogen wird, unter den Begriff der Erkenntnis. Daher sagt Herbart (Allg. Päd., 2. Buch, 3. Kap. unter I): „Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfasst Natur und Menschheit. Nur einige Äusserungen der Menschheit gehören der Teilnahme." Es sind eben die Äusserungen von Gesinnungen, die der Umgang beseelter Wesen erzeugt.

Mannigfaltig sind die Dinge und Verhältnisse der äusseren Welt, mannigfaltig die Beziehungen der Menschen zueinander und die Bedürfnisse des menschlichen Herzens und Gewissens. Mit Verständnis soll der Mensch die Dinge der äusseren Welt erfassen und sich alle Dinge untertan machen, wie schon die Bibel sagt; mit Teilnahme

---

[1]) Pädagogische Schriften Herbarts, herausgegeben von Bartholomäi, II, 467. Die gegenwärtige Bewegung auf dem Gebiete des Religionsunterrichts möge die Anführung folgender Aussprüche Herbarts rechtfertigen: „Die Pädagogik betrachtet die Religion nicht objektiv, sondern subjektiv. Religion befreundet und schützt, aber sie muss dem Kinde, doch nicht zu ausführlich, gegeben werden mehr hinweisend als lehrend; die Empfänglichkeit nicht erschöpfend, also am wenigsten unzeitig eingeübt; nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels, aber in Verbindung mit Naturkenntnissen und mit Zurückweisung des Egoismus; hinausweisend über die Grenzen des Wissens, nur nicht hinauslehrend, woraus der Widerspruch entstünde, dass die Lehre wüsste, was sie eben nicht weiss; mit Hilfe der Bibel, also historisch und vorbereitend auf die kirchliche Gemeinschaft." — „Religiöses Interesse soll früh und tief gegründet werden, so tief, dass im späteren Alter das Gemüt unangefochten in seiner Religion ruht, während die Spekulation ihren Gang für sich verfolgt. Die Philosophie ist als solche weder rechtgläubig noch irrgläubig, und das Glauben ist vernünftiger Weise nicht Philosophie." — „Religion entsteht aus dem Gefühl der Abhängigkeit aller Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen; ist diese Demut, dieser Grundzug aller Frömmigkeit, nicht vorhanden, so wird metaphysisch sowohl als moralisch vergeblich gelehrt und gepredigt werden." (Ebenda S. 487.) — Umriss pädagogischer Vorlesungen § 234: „Geht man nun in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigentümliche der Konfessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus, welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind. Es fragt sich aber, ob nicht selbst diesen noch etwas zum Grunde liegen müsse."

soll er allen Wesen begegnen, die Menschenantlitz tragen. Die Erkenntnis der Natur hat gewaltige Fortschritte gemacht; der Mensch beherrscht heute die Kräfte der Natur in weitem Umfange und in erstaunlichem Masse. Haben die Interessen der Teilnahme eine ähnliche Steigerung erfahren? Ist das Verhalten und Verhältnis der einzelnen, der verschiedenen Gesellschafts- und Berufsklassen zueinander ein besseres geworden? Hat das religiöse Interesse die erforderliche Pflege gefunden? Es scheint, als ob die Interessen der Erkenntnis einen weiten Vorsprung vor den Interessen der Teilnahme gewonnen haben. Das Wort vom Kampfe ums Dasein, das Wort vom Kampfe aller gegen alle ist aus der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise entstanden und auf den Kreis, der die Interessen des Umgangs, der Teilnahme umschliesst, übertragen worden. Aber naturwissenschaftliche Betrachtungsweise und Prinzipien sollte man nicht ohne weiteres auf andersgeartete Gebiete übertragen. Mit Recht unterscheidet Herbart zwei grosse Interessegruppen und fordert, dass die Erziehung auf die eigentümliche Art derselben Rücksicht nimmt, aber auch keine über der anderen vernachlässigt.[1]) Dasselbe gilt von den einzelnen Interessearten innerhalb der beiden Hauptgruppen. Das sympathetische Interesse soll nicht einseitig zu Ungunsten des sozialen und umgekehrt gepflegt werden, und über dem sozialen soll man das religiöse nicht vergessen. Das spekulative Interesse darf nicht das empirische überwuchern, sonst erzieht man Menschen, die alle Fühlung mit den realen Tatsachen verlieren, Menschen, deren Spekulation zu falschen Ergebnissen gelangt. Verkümmert das ästhetische Interesse, dann erstarrt das Denken in den kalten Formen trockener Verstandesmenschen, und es stellt sich die Gefühlswärme, aus der die Gesinnungen und Handlungen hervortreiben, nicht oder nur schwer ein.

Das empirische Interesse findet Befriedigung in der klaren Auffassung des Tatsächlichen; das spekulative Interesse bleibt nicht bei den Tatsachen stehen, es überschreitet die Erfahrung im Denken. Das empirische Interesse begnügt sich mit dem Was, das spekulative fragt nach dem inneren Zusammenhange, nach dem Warum und Wozu, dem Woher und Wohin. Der erkannte Zusammenhang der Erscheinungen, ihre Harmonie und Zweckmässigkeit weckt Wohlgefallen und Beifall: das ästhetische Interesse regt sich. Die Sympathie geht auf in fremdem Wohl oder Wehe; das soziale Interesse aber erhebt sich über den einzelnen Fall, sucht nach

---

[1]) Aphorismen (Pädag. Schriften Herbarts, her. von Bartholomäi II, 469): „Ein wesentliches Erfordernis zu der Harmonie der gesamten Ausbildung ist die Vermeidung der Disharmonie zwischen dem Idealischen und dem Reellen. Zwischen diesen beiden Gegensätzen in der Mitte durchschlüpfen wollen, wäre Beleidigung sowohl des Kopfes als des Herzens. In der Mitte wohnen nur Flache, Verschrobene und Phlegmatische. Wie die Welt ist, so muss sie erkannt werden. Und was die Ideale fordern, davon lässt sich nichts abdingen."



einem Ausgleiche der Gegensätze und gipfelt in dem Gefühl für die allgemeine Wohlfahrt, in der Gesinnung der allgemeinen Nächstenliebe; über die oft drückende, beunruhigende Beschränktheit der menschlichen Verhältnisse, über die Zwiespältigkeit des eigenen Herzens erhebt das religiöse Interesse und stillt das Sehnen nach innerem Frieden.

Das ästhetische Interesse setzt das empirische und spekulative, das religiöse Interesse das sympathetische und soziale voraus (1. Joh. 4, 20: „Wer seinen Bruder nicht liebet, den er siehet, wie kann er Gott lieben, den er nicht siehet?").

Der pädagogische Zweck erfordert, dass die Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme nicht parallel nebeneinander dahinlaufen, nicht ohne gegenseitige Beziehungen im Unendlichen sich verlieren: Natur und Menschheit verbinden sich in der Religion. Anderseits sorgt das ästhetische Interesse dafür, dass innerhalb der Erkenntnissphäre ein Gemütszustand sich ausbildet, der (wie Ziller sagt) „bei der Betrachtung der äusseren Natur dem ethischen Geiste nahebleibt, der den Unterricht überhaupt beherrschen muss."[1]) Der erziehende Unterricht darf also auf der Seite der Erkenntnis das ästhetische Interesse so wenig vernachlässigen, wie auf der Seite der Teilnahme das religiöse. Beide zusammen ermöglichen und sichern bei der anzustrebenden Vielseitigkeit des Interesse den Zusammenschluss des Mannigfaltigen in der Einheit der Persönlichkeit. Wenn die Religion die Interessen der Teilnahme und der Erkenntnis in einer höheren Einheit zu verknüpfen berufen ist und das ästhetische Interesse einen Ausgleich einseitiger Verstandeskultur nach der Seite des Gefühls hin herbeizuführen vermag, dann müsste in der gegenwärtigen Bewegung auf den beiden Hauptinteressegebieten, die eine fast verwirrende Fülle neuer Ideen und Bestrebungen vor uns ausbreitet, das ernsteste Bemühen derer, die mit Unterricht und Erziehung sich zu beschäftigen haben, darauf gerichtet sein, der Religion diesen Einfluss zu sichern; es müsste auch eine stärkere Betonung des Ästhetischen sich geltend machen. Beides trifft zu, obwohl diesem Bemühen noch mancherlei Unklarheiten anhaften und manche Versuche scheitern werden, die auf schwankende und ungenügende pädagogische Grundsätze sich stützen, oder das Wesen und die Bedeutung des Ästhetischen und des Religiösen nicht klar erfassen.

Ein vergebliches Bemühen würde es sein, die verschiedenen Interessen in jedem Zöglinge in gleichem Umfange und in gleicher Stärke zu entfalten; aber es darf keines derselben vernachlässigt werden, damit Einseitigkeiten möglichst vermieden werden. Diese Forderung fasst Herbart in die Formel vom gleichschwebenden vielseitigen Interesse. Wie Interessenwirtschaft im Staatsleben die allgemeine Wohlfahrt schädigt, so verkümmert durch Einseitigkeit

[1]) Vorlesungen, 1. Aufl., S. 173.

die sittliche Persönlichkeit. Der Begriff des gleichschwebenden vielseitigen Interesse könnte recht wohl den Begriff der allgemeinen Bildung vertreten, wenn man darunter eine Bildung verstehen will, die alle wesentlichen Interessen einschliesst. Pestalozzi, auch Niemeyer, spricht von der harmonischen Ausbildung aller Kräfte als dem Unterrichtszwecke. Eine solche kann nur dann mit Erfolg angestrebt werden, wenn die Elemente, die in Harmonie treten sollen, ihrem ganzen Umfange nach und in ihrem Verhältnisse zueinander bekannt sind. Es ist ein Verdienst Herbarts, diese Elemente in seiner Interessenlehre klargelegt zu haben. Auch wenn wir an Stelle des Ausdrucks „gleichschwebendes vielseitiges Interesse" den bildlichen Ausdruck „Harmonie" setzen wollen, dürfen wir doch nicht daran denken, alle Interessen in gleicher Stärke ausbilden zu können. Dagegen stemmt sich schon die Macht der Individualität. Das Bild von der Harmonie aller Kräfte deutet auch darauf hin, dass ein einzelnes Element die anderen nicht so stark übertönen, nicht eine solche Vorherrschaft gewinnen darf, dass die Wirkung der anderen nicht mehr gespürt wird. Die verschiedenen Elemente sind vielmehr so gegeneinander abzustimmen, dass ein wohlgefälliger Eindruck entsteht. Wie man aber doch auch in der Harmonielehre von einer Dominante spricht, so legt der erziehende Unterricht den Hauptton auf die Interessen der Teilnahme und lässt die Harmonie der Kräfte beherrscht sein von der Gesinnung, getreu dem Satze, den Kant an die Spitze seiner Grundlegung der Metaphysik der Sitten stellt: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch ausserhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille." Damit werden die Interessen der Erkenntnis, die eigentümlichen Werte der Wissenschaften nicht herabgesetzt; das steht nach allem bisher Gesagten ausser Zweifel. Es wird damit nur angedeutet, in welchem Verhältnisse gemäss unserem Bildungsideale die verschiedenen Interessen zueinander in der Harmonie des Seelenlebens stehen.[1])

Die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass der Volksschulunterricht im Laufe der Zeit durch immer neue Unterrichtsstoffe bereichert worden ist. Die Entwicklung hat die Richtung auf das Ziel genommen, das Herbart in der Lehre vom Interesse aufgestellt hat. Auch die neueren und neuesten Bestrebungen, wie sie in der sogen. Sozialpädagogik und der Kunsterziehung hervorgetreten sind, lassen sich der Interessenlehre einordnen. Überschauen wir die auf den Stundenplänen verzeichneten Fächer, so finden wir, dass deren keines zur Pflege eines vielseitigen Interesse entbehrt werden kann. Wenn die Klagen über mangelhafte Unterrichtserfolge nicht verstummen, so liegt die Ursache nicht etwa in einer zu grossen Anzahl

[1]) Vgl. Herbart, Allg. Päd., 3. Band, 4. Kap. II: Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter.

von Unterrichtsfächern, sondern im letzten Grunde darin, dass man dem Unterrichte ein falsches Ziel steckt, dass man nicht die Weckung des Interesse, sondern die Ansammlung vielerlei nützlicher, d. h. der künftigen Erwerbstätigkeit oder der Erfüllung bürgerlicher Pflichten dienender Kenntnisse als Unterrichtsziel verfolgt. Wo wäre die Schule, die bei solchem Ziele den Bedürfnissen des späteren Lebens wirksam vorbauen könnte! Was ist in Anbetracht des raschen Fortschritts auf allen Gebieten menschlichen Wissens und Könnens für die Zukunft nützlich? Gewiss nicht die Aufspeicherung von vielerlei Kenntnissen im Geiste der Kinder; viel wertvoller ist die Erzeugung des Wohlgefallens an dem Schönen, Nützlichen und Guten, was in Vergangenheit und Gegenwart geschaut, gedacht, gewollt und geschaffen worden ist, und die Erzeugung des lebhaften Wunsches in den Herzen der Jugend, auch so schauen, denken, wollen und handeln zu können wie edle Vorbilder; mit anderen Worten: die Weckung des Interesse. Das Interesse wartet nicht, bis ihm etwas entgegengebracht wird, es sucht und findet; es steht den Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens nicht kalt berechnend, auch nicht stumpfsinnig gegenüber, sondern begegnet ihnen mit Verständnis und mit warmer Teilnahme. Ein Unterricht mit diesem Ziel wird das Wissen nicht gering achten, aber er wird auf ganz anderen Wegen zu ihm vordringen und es nach anderen Gesichtspunkten bemessen, als der didaktische Materialismus: in jede neue Erkenntnis wird er den Keim der zukünftigen senken und den Zögling auf die Bahn eines unbegrenzten Fortschritts lenken. Ein solcher Unterricht entlässt nicht fertige, aber nach immer Vollkommenerem strebende Menschen. Nimmt der Unterricht sein Ziel auf das Interesse, dann kann von hochgeschraubten Zielen nie die Rede sein; das Interesse lässt sich nicht schrauben, es verträgt die Anwendung mechanischer Mittel nicht: das Interesse wächst und will nur naturgemäss genährt sein.

Das Interesse, das an seinem G e g e n s t a n d e hängt, sich nicht mit ihm aus e g o i s t i s c h e n Beweggründen beschäftigt, nennt man das u n m i t t e l b a r e Interesse. Alles Lernen, das in der Absicht auf die Befähigung zur Ausübung eines bestimmten Berufs, in der Absicht auf künftige Vorteile geschieht, wird von einem mittelbaren Interesse begleitet. Der erziehende Unterricht arbeitet auf die Erzeugung des u n m i t t e l b a r e n Interesse hin, das in allen Wechselfällen des Lebens seinen Gegenständen treu bleibt. Das mittelbare Interesse betrachtet und wertet Dinge und Personen nur auf ihren Nutzen hin; es verhindert die Betrachtung und Wertschätzung der Dinge und Personen an sich. Ein nur vom mittelbaren Interesse beherrschter Mensch vermag nicht, sich liebend in die Natur zu versenken, und die Menschen sind ihm nur Figuren auf dem Schachbrett egoistischer Bestrebungen. Wer aber vom unmittelbaren Interesse beseelt ist, denkt objektiv, sachgemäss, und fühlt nicht

immer nur sich selbst. Es ist ohne weiteres klar, dass das unmittelbare Interesse von grösster Bedeutung für die Entstehung der sittlichen Persönlichkeit ist. Den Unterricht, der ein gleichschwebendes vielseitiges und unmittelbares Interesse zum Ziel hat, nennen wir kurz den pädagogischen oder erziehenden Unterricht.

II.

Aus der Lehre vom Interesse ergeben sich Forderungen für den Lehrplan und das Lehrverfahren.

Im Lehrplane sind die nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählten Unterrichtsstoffe zweckmässig anzuordnen. Das erste ist die Stoffauswahl. Der Unterricht soll Erfahrung und Umgang ergänzen. Alle Erfahrung, aller Umgang bezieht sich auf Natur und Menschenleben. Naturwissenschaften und Geschichte sind die Sachgebiete des Unterrichts; in ihnen ist alles Denken, Fühlen und Wollen beschlossen und finden alle Richtungen des Interesse ihre Gegenstände. Das Wort Geschichte ist hier im weitesten Sinne aufzufassen, es umfasst alles Geschehen auf dem Gebiete des Menschenlebens, schliesst also auch Religion und schöne Literatur ein. Alles Mathematische fügt sich der Naturwissenschaft, alles Sprachliche der Geschichte als deren formale Seite an. Die Jugendbildung nähert sich in demselben Masse dem Erziehungsziele, als ihr die verschiedenen Quellen der Erfahrung und des Umgangs zugeleitet werden. Die Lehre vom Interesse bietet weitere und fruchtbarere Gesichtspunkte für die Stoffauswahl, als Pestalozzis enge Formel von Zahl, Form und Sprache. Interesse ist Selbsttätigkeit, ein durch Wertschätzung seines Gegenstandes und Freude an ihm erzeugtes Streben nach Erweiterung des geistigen Lebens; es ist der Gleichgültigkeit entgegengesetzt; das vielseitige Interesse hält sich gleichweit entfernt von Einseitigkeit, wie von Zerfahrenheit, es findet seine Schranke in der straffen Konzentration des Charakters, der sittlichen Persönlichkeit. Aus der Lehre vom Interesse folgt, dass die Hauptsachgebiete und die ihnen entsprechenden formalen Seiten auf allen Unterrichtsstufen zu berücksichtigen sind; dass ferner nur solche Gegenstände geboten werden, die dem geistigen Standpunkte des Zöglings entsprechen, sonst würden sie sein Wohlgefallen und seine Wertschätzung nicht finden, ihm gleichgültig bleiben. Was über der Fassungskraft liegt, befriedigt höchstens eine gewisse Neugier. Neugier aber ist nicht Interesse; Befriedigung blosser Neugier kann nicht Aufgabe des Unterrichts sein.

Das Vorurteil beherrscht noch weite Kreise, dass die Hauptgegenstände des Elementarunterrichts Lesen, Schreiben und Rechnen seien. Der breite Raum, der auf unseren Stundenplänen ihnen zugemessen ist, unterstützt das Vorurteil. Man schätzt wohl gar die Fähigkeit und das Verdienst des sogen. Elementarlehrers nach der

Kürze der Zeit, in der jene Fertigkeiten bis zu einem gewissen Grade erreicht sind. Elementarunterricht ist im eigentlichen und strengen Sinne des Wortes aller Jugendunterricht, denn er soll auf allen Stufen und in allen Unterrichtsgebieten nur die Voraussetzungen des nächsten Fortschritts, nirgends aber fertige Wissenschaft lehren.

Erfahrung und Umgang des Zöglings liegen in der Gegenwart. Es könnte die Meinung entstehen, dass dem Zöglinge nun auch ohne weiteres alle Erscheinungen der Gegenwart im Unterrichte geboten werden müssten. Allein die Elemente des Wissens und Könnens, des Fühlens und Wollens der Gegenwart liegen naturgemäss in der Vergangenheit; dort sind sie aufzusuchen. Die Elemente sind einfacher als das, was durch ihr Zusammenwirken entsteht; daher sind die Erscheinungen der Gegenwart mannigfacher bedingt, als die der Vergangenheit. Die Faktoren der politischen und wirtschaftlichen Stellung Deutschlands im Jahre 1900 z. B. sind zahlreicher als die im Jahre 1000. Einrichtung und Wirksamkeit einer Dampfmaschine sind nicht zu begreifen, wenn nicht die einzelnen Versuche, die im Laufe der Zeit zu ihrer Konstruktion führten, vorher begriffen sind. Wir gehen deshalb bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes für die einzelnen Entwicklungsstufen in die Vergangenheit zurück und bieten die Erscheinungen dar, die der Fassungskraft des Zöglings entsprechen. Auch ist der kindliche Erfahrungs- und Umgangskreis, der durch den Unterricht ergänzt werden soll, enger als der des Erwachsenen. Aus psychologischen Gründen darf er nur allmählich erweitert werden. Daher muss von Stufe zu Stufe ein Element ans andre gefügt werden, bis zuletzt die Gegenwart durch die Vergangenheit verständlich wird. Wird die Stoffauswahl nach diesem Gesichtspunkte getroffen, so ist eine Hauptbedingung für die Pflege des Interesse erfüllt. Die Jugend wächst aus der Vergangenheit der Gegenwart zu; und das Verständnis der Gegenwart macht sie tüchtig für die Gestaltung der Zukunft.

Wir wissen aus Erfahrung, dass selbst bei der gewissenhaftesten Stoffauswahl Sprünge nicht zu vermeiden sind. Je niedriger die Organisation einer Schule ist, desto grösser müssen die Sprünge werden. Auch hier bereitet die zweiklassige Schule die grössten Schwierigkeiten. Dazu kommt, dass das Charakteristische in der geschichtlichen Entwicklung der einzelnen Stoffgebiete nicht immer auch das pädagogisch Brauchbare ist, der fachwissenschaftliche Gesichtspunkt sich nicht immer mit dem pädagogischen deckt. Über dergleichen unvermeidliche Sprünge tröstet Herbart mit folgenden Worten: „Den Weg so vollkommen ebnen, dass gar kein Sprung mehr nötig sei, heisst für die Bequemlichkeit der Lehrer sorgen, nicht für die der Schüler. Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfad.“ Er fügt weiter hinzu: „Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muss hell sein; d. h. der

Gegenstand muss in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, dass beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei."[1]) In der Tat: nicht jedes Fortschreiten im Unterricht ist ein Weiterkommen; kann aber das Gefühl des Weiterkommens nicht entstehen, dann erstirbt das Interesse. Eine Bewegung im Kreise z. B. erzeugt dieses Gefühl nicht; deshalb sind wir gegen die Stoffanordnung nach konzentrischen Kreisen. Werden der Jugend Sprünge zugemutet, dann muss es hell sein; der Abstand muss richtig geschätzt werden können, der bisherige Unterricht muss die Elastizität des Geistes erzeugt haben, die den Sprung nicht tollkühn, sondern im Vertrauen auf die eigene Kraft wagt. Das Gefühl des Weiterkommens wird durch ein sorgfältig geordnetes Nacheinander der Unterrichtsgegenstände innerhalb eines Stoffgebiets, die Elastizität oder Anpassungsfähigkeit des Geistes durch die Pflege eines gleichschwebend vielseitigen Interesse erzeugt. Die Einseitigkeit ist einem plötzlich Hindernisse gegenüber hilflos, die Vielseitigkeit passt sich leicht einer veränderten Lage an. Hier ist jedoch die Voraussetzung zu machen, dass das Viele nicht vereinzelt im Geiste ruht, sondern vielfach gegenseitig verbunden leicht sich in der Einheit des Bewusstseins zusammenfindet. Jede Kraftäusserung ist an das Zusammenwirken verschiedener Elemente gebunden. Deshalb hat der Lehrplan auch für ein wohlgeordnetes Nebeneinander der verschiedenen Stoffgebiete zu sorgen, wodurch eine Konzentration ermöglicht wird, die die Vielseitigkeit vor Zerfahrenheit bewahrt.

Das grösste Hindernis für die Pflege des Interesse ist ein Zuviel des Stoffes. Ein Lehrplan, der hierin nicht Mass hält, verfehlt in jedem Falle seinen Zweck. Angenommen, es sei nur auf Ansammlung von Kenntnissen abgesehen, so würde das Defizit von Wissen am Ende des Schuljahrs oder der Schulzeit, das sich bei jedem überfüllten Lehrplane ergibt, keinen allzugrossen Schaden bedeuten; man könnte sich damit trösten, dass immerhin noch viel hängen geblieben ist; erblickt man aber in der Weckung und Pflege des Interesse das Ziel des Unterrichts, dann bleiben die grössten Enttäuschungen nicht erspart und der Schaden ist nie wieder gut zu machen.

Aus dem bisher Erwähnten schon ist ersichtlich, wie tief die Lehre vom Interesse in die Gestaltung des Lehrplans eingreift. Der beste Lehrplan aber bleibt wirkungslos, wenn das Lehrverfahren seinem Geiste nicht entspricht. Was muss der Lehrer tun, wenn im Zöglinge der Gemütszustand, den wir Interesse nennen, entstehen soll?

Die nächste Voraussetzung ist, dass der Lehrer nicht nur über den Stand seiner Klasse unterrichtet ist, sondern auch einen Einblick in den Lehrplan der ganzen Schule hat; nicht nur, was dagewesen

[1]) Umriss § 127.

ist, sondern auch, was kommen wird, muss er wissen. Schwieriger ist es, einen Einblick in den Erfahrungs- und Umgangskreis der Kinder zu gewinnen, die ihre Schullaufbahn antreten. Es ist gewiss nicht wohlgetan, sofort in die Behandlung der Lehrplanstoffe einzutreten. In zwangloser, aber zielbewusster Unterhaltung muss der Erfahrungs- und Umgangskreis dieser Kinder nach bestimmten Gesichtspunkten durchforscht werden. Die Arbeit wird wochenlang fortgesetzt werden müssen; der Unterricht kann hier nur ein analytischer sein, in dessen Verlauf sich schon mancherlei Übungen und kleine Aufgaben einfügen lassen. Die durchaus notwendige Prüfung der Neulinge wird am zweckmässigsten in der Form des analytischen Unterrichts vorgenommen werden können, der sich auf Natur und Menschenleben zu beziehen und im Anschluss daran Form, Zahl, Bewegung, Farbe und Sprachliches zu berücksichtigen hat. Der Lehrer verlässt hierbei nicht den Boden der kindlichen Erfahrung. Wenn die Kinder merken, dass ihr Lehrer würdigt, was sie in Haus und Hof, im Garten, auf Feld und Wiese, am Bach und auf den Wegen, im Umgange mit Eltern, Geschwistern und Gespielen erlebt haben, werden sie bald selbst einen Wert darauf legen; und nimmt er die kleinste Gabe mit Verständnis und Herz entgegen, so wächst auch den Schwachen der Mut zur Beteiligung am gemeinsamen Tun. Interesse ist Wertschätzung und Selbsttätigkeit; beide gedeihen nur auf dem Boden der Selbsterfahrung. Der Erfahrung entwachsen neue Aufgaben; solchen Aufgaben wird an sich Wert beigelegt, ein lebhaftes Gefühl drängt zur Betätigung. Interesse ist Streben. Der analytische Unterricht arbeitet der Behandlung der lehrplanmässigen Stoffe vor, indem er apperzipierendes Material bereitstellt. Das Interesse entwickelt sich aus der apperzipierenden Aufmerksamkeit.

Was von dem analytischen Unterrichte des 1. Schuljahrs gilt, hat grundsätzliche Anwendung auf allen Unterrichtsstufen zu finden. Der aufbauende Unterricht muss sich immer erst der Tragfähigkeit des Baugrundes versichern und dafür sorgen, dass das Neue Anschluss an das Alte findet und sich fest mit ihm verbindet.

Streben überhaupt und die durch den Unterricht anzuregende Selbsttätigkeit der Kinder im besonderen ist ohne die Vorstellung eines Ziels nicht denkbar. Die Forderung, an die Spitze des Unterrichts ein Ziel zu stellen, wird jetzt wohl allgemein anerkannt; aber ist das Ziel nicht rechter Art, so verfehlt es seinen Zweck. Das interesseweckende Ziel muss ein doppeltes Gesicht haben, mit dem einen nach der Vergangenheit, mit dem anderen nach der Zukunft gewendet sein; es muss anknüpfen an Bekanntes und bestimmt hinweisen auf das Neue. Nicht selten wird das, was Unterrichtsergebnis sein sollte, schon mit ins Ziel aufgenommen, z. B. „Wir wollen heute lernen, dass die Winkelsumme eines Dreiecks gleich zwei rechten Winkeln ist.“ Oder das Ziel wird rein formell

gestellt, z. B. „Wir wollen heute weiter von Karl dem Grossen sprechen." Mit dem ersten Ziel wird gegeben, was die Schüler finden sollen; das zweite ist gegenstandslos, also gar kein Ziel, vermag daher auch keinerlei Interesse zu wecken. Das Ziel muss so gefasst sein, dass es zum Forschen antreibt. Alles Forschen geht von Voraussetzungen aus, die bereits in der Erfahrung liegen. Deshalb muss die Behandlung des Neuen stets an die Erfahrung anknüpfen, sei es, dass sie im Rahmen des Schulunterrichts oder ausserhalb desselben erworben worden ist. Von da aus muss das Ziel angestrebt, die Lösung einer jeden Aufgabe versucht werden. Ist das nicht möglich, dann ist der Unterricht falsch fortgeschritten und ein Weiterkommen aussichtslos. Bei Lösung einer Aufgabe die Schüler durch Fragen so zu gängeln, dass sie das Ziel nicht verfehlen können und gewissermassen unvermutet dahin gelangen, heisst nicht, ihre Selbsttätigkeit in Anspruch nehmen. Ein solcher Unterricht kann nur Langeweile erzeugen, die das Grab des Interesse ist. „Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts."[1]) Die Sünde ist auch hier der Tod. Es schadet nicht, wenn der Schüler bei eigenen Versuchen einmal den richtigen Weg verfehlt; die Verfehlung des Ziels spornt zu neuen Überlegungen an; die verschiedenen Möglichkeiten werden erwogen, alle Hilfskräfte herangezogen. Endlich ist das Ziel errungen. An dem selbsterarbeiteten Wissen haftet ein starker Gefühlston innerer Befriedigung, nicht des Befriedigt- oder Sattseins. Der Unterricht soll nicht satt machen; der Satte strebt nicht weiter. Die nächste Stufe würde Übersättigung sein, die stumpf und faul macht. Nicht soll der Unterricht bloss Zuleitung zu dem Speicher des Gedächtnisses sein, sondern ein belebender Odem, der die Kräfte weckt, dass sie streben nach der Klarheit des Lichtes. Bei jeder Darbietung neuen Stoffes ist zunächst auf klare Auffassung des Tatsächlichen hinzuarbeiten; in ihrem Dienste steht selbstverständlich alle Erklärung. Ein besonderes Gewicht auf die Unterscheidung von Wort- und Sacherklärung zu legen, hat geringe praktische Bedeutung; ein unverstandenes Wort kann die sachliche Auffassung ebenso verhindern, wie umgekehrt eine unverstandene Sache die richtige Auffassung eines Wortes. Das Interesse will klar sehen. Muss daher schon der Unterricht erklären, so darf er es doch nicht tun wie ein Museumsdiener oder wie ein Kommentar. Das langweilt und ermüdet. Er wird vielmehr den Zögling anreizen, durch eigene Kraft zur Klarheit zu gelangen, soweit irgend möglich. Sollten sich die Schwierigkeiten in dem Masse häufen, dass der Schüler vor der Menge der Erklärungen nicht zur Besinnung und zum Genusse des Inhalts kommt, dann liegt ein Fehler der Stoffauswahl vor. Man lasse den Gegenstand beiseite, um ihn an geeigneterer Stelle wieder

[1]) Herbart, Allgem. Pädagogik, 2. Buch, 4. Kap. unter I.

aufzunehmen. Ist das Tatsächliche klar aufgefasst, dann ist dem empirischen Interesse genügt. Nun tritt das spekulative Interesse hervor, um sich in den dargebotenen Stoff zu vertiefen. Die Erklärung hat der Vertiefung den Weg zu bereiten. In Unverstandenes kann man sich nicht vertiefen. Die Richtung der Vertiefung wird im allgemeinen durch das der methodischen Einheit vorangestellte Ziel bestimmt, das die in dem neuen Stoffe enthaltenen Probleme anzudeuten hat. Die Vertiefung selbst wird durch besondere Vertiefungsfragen (Konzentrationsfragen) eingeleitet. Sie soll nicht zerstreuen, sondern die Gedanken des Lernenden auf die wesentlichen Punkte, die zu erarbeitenden Ergebnisse konzentrieren, Einsicht in den Zusammenhang der Tatsachen, in die Beweggründe und Absichten der handelnden Personen gewinnen; ihre Hauptergebnisse müssen dem Charakter des Unterrichtsfaches entsprechen und einen Fortschritt kennzeichnen, damit das Bewusstsein und das Gefühl des Weiterkommens entsteht.

Die Art der Vertiefung ist je nach der Natur des Unterrichtsfaches verschieden; man kann im allgemeinen von einer geschichtlichen, religiösen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen, mathematischen, ästhetischen Vertiefung sprechen. Aber innerhalb dieser Hauptarten stellen sich weitere Unterschiede ein. Bei den biblischen Geschichtsstoffen z. B. wird nicht in jedem Falle die religiöse Vertiefung an der Spitze stehen; unter Umständen muss sie durch eine psychologische und eine ethische Vertiefung vorbereitet werden. Erst muss ein Einblick in die Gemütslage einer Person, in ihre Gesinnungen und Motive gewonnen werden, wenn das religiöse Verhältnis nachempfunden werden soll. Die gerechte und billige Bewertung der Worte und Taten oder Unterlassungen einer weltgeschichtlichen Person setzt einen Einblick in die jeweilige Lage der geschichtlichen Verhältnisse, in die Verkettung der Tatsachen, die persönlichen Erlebnisse usw. usw. voraus; die ethische Vertiefung würde durch die geschichtliche und die psychologische vorzubereiten sein. Die Vertiefung muss ferner nach den Alters- und Bildungsstufen verschieden sein; keinesfalls aber darf sie fehlen. Ein Unterricht, der keine Zeit zur Vertiefung findet, vergeudet die Zeit. Dem Lehrer würde verborgen bleiben, wie die Tatsachen auf den Zögling wirken; ob die vom spekulativen Interesse (das sich sehr frühe regt) aufgeworfenen Fragen richtig beantwortet werden. Begnügt sich der Unterricht mit der Darbietung blosser Tatsachen, gibt er dem Zöglinge keine Gelegenheit zu Fragen nach dem Zusammenhange der Tatsachen, nach dem Warum und Wozu, so gewöhnt sich das Kind das Fragen bald ganz ab und nimmt den Stoff einfach hin. Ein solcher Unterricht bildet mechanische Köpfe, lässt das Herz unbefriedigt und verzichtet auf Willensbildung. Das Durchdenken des Unterrichtsstoffes nach verschiedenen Gesichtspunkten stellt die in ihm liegenden Verhältnisse klar in das Bewusstsein und sichert ihnen den Eindruck

auf das Gemüt, der sich in Urteilen des Wohlgefallens oder des Missfallens, des Beifalls oder des Tadels äussert; mit anderen Worten: die Vertiefung weckt und nährt das ästhetische Interesse. Es muss davor gewarnt werden, zu früh an die ästhetische oder ethische Beurteilung zu appellieren, sonst gewöhnt man die Kinder an Oberflächlichkeiten, die die Brunnen des lebendigen Wassers verschütten. Das ästhetische Interesse geht, wie das spekulative, über die Tatsachen hinaus, aber beide wurzeln im Tatsachenmaterial und können sich nur gesund entwickeln, solange sie hieraus Nahrung ziehen. Die Bewegung der sogen. Kunsterziehung scheint dies nicht genügend zu beachten.[1]) Die moralische Beurteilung setzt das Vorhandensein sittlicher Massstäbe voraus, diese aber werden nur allmählich und spät gewonnen; näher liegt dem früheren Lebensalter die ästhetische Beurteilung fremder Taten und Gesinnungen, d. h. die Beurteilung nach dem Eindrucke, den sie auf das kindliche Gemüt machen. Darin liegt ein beherzigenswerter Wink für den Religions- und Geschichtsunterricht. Hiernach ist auch der Wert des Moralisierens zu bemessen.[2])

Noch möchte ich die Frage berühren: Wie stellen wir uns zu der Forderung, dass als Ziel des erziehenden Unterrichts das unmittelbare Interesse zu gelten hat? Zweifellos ist, dass die sittliche Persönlichkeit nur aus dem unmittelbaren Interesse heraus sich bilden kann. Sind aber Kinder eines solchen Interesse fähig? Es ist Tatsache, dass Kinder, die dem Lernen an sich wenig Geschmack abgewinnen können, doch aufmerksam und fleissig sind. Manche tun es aus Neigung zum Lehrer, manche aus Furcht vor Strafe, manche aus Eitelkeit und Ehrgeiz, manche, weil sie einmal dieses oder jenes werden wollen und ihnen gesagt worden ist, dass sie dann fleissig in der Schule sein müssten. Sie alle werden vom mittelbaren Interesse getrieben. Die Anfänge des unmittelbaren Interesse liegen im Spiele schon des vorschulpflichtigen Alters. Es erscheint nicht ausgeschlossen, dass Kinder sehr früh auch schon ein unmittelbares Interesse an den Gegenständen des Schulunterrichts gewinnen können; jedenfalls ist es notwendig, alles zu tun, damit an Stelle des mittelbaren möglichst bald das unmittelbare Interesse tritt. Da muss denn der Unterricht seine höchste Kunst entfalten, um die unwillkürliche, apperzipierende Aufmerksamkeit herbeizuführen, um mit Wohlgefallen und Freude an den Gegenständen des Unterrichts zu erfüllen, das Gefühl ihrer Wertschätzung in die wachsende Seele zu senken und um einer zielstrebigen Selbsttätigkeit den Weg zu bereiten. Nicht früh genug kann dieses Interesse geweckt werden. Der Egoismus erstarkt mit dem zu-

---

[1]) „Kunstwerke, die einer höheren Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehen“ (Herbart, Umriss § 93).

[2]) Vgl. Herbart, Umriss §§ 8, 9, 35, 149.

nehmenden Alter. Die Schule hat ihr Bestes getan, wenn es ihr gelingt, das gleichschwebende vielseitige und unmittelbare Interesse in die Herzen der Jugend zu pflanzen. Dann wird das heranreifende Geschlecht die Frische der Empfänglichkeit für alles bewahren, was einem Menschen lieb und wert sein muss, und den mannigfaltigen Fragen des ernsten Lebens nicht verständnislos, Verführungsversuchen, von welcher Seite sie auch kommen mögen, nicht wehrlos gegenüberstehen. Das heranreifende Geschlecht wird zu dem Idealismus sich erheben können, der nicht in schönen und überschwenglichen Worten sich erschöpft, sondern in der charaktervollen sittlichen Persönlichkeit verkörpert lebt.[1])

Zum Schlusse möchte ich der Besorgnis gedenken, die weite Kreise um die Erziehung der schulentlassenen Jugend erfüllt. Im Hinblick auf unsere Betrachtung über das Interesse scheint es geboten, mehr, als gegenwärtig geschieht, die allgemeine Bildung im Fortbildungsschulunterrichte zu betonen. Der Begriff der allgemeinen Bildung lässt sich auf Grund der Interessenlehre dahin bestimmen: die allgemeine Bildung ist eine Bildung, in der das gleichschwebende vielseitige und unmittelbare Interesse zum Ausdrucke kommt.[2]) Nicht zu früh darf die schulentlassene Jugend in die engen Schranken des Berufslebens eingeschlossen werden. Das Jünglingsalter ist die Zeit der Ideale, in der der Blick suchend in die Ferne schweift. Nicht darf er sich in der Ferne verlieren; er muss auf feste Zielpunkte gerichtet werden. Das Alltägliche müssen die Jünglinge von höheren Gesichtspunkten aus betrachten und die nationalen Errungenschaften auf politischem, wirtschaftlichem, sozialem und religiösem Gebiete schätzen lernen. Wird das Interesse in den engen Kreis des Berufslebens gebannt, dann läuft das heranwachsende Geschlecht Gefahr, kurzsichtig und engherzig zu werden: es gewinnt nicht die Massstäbe für die richtige Beurteilung und Wertschätzung dessen, was ausserhalb des Berufskreises liegt; der Mangel an gegenseitiger Anerkennung verhindert den Ausgleich der Interessengegensätze und führt zum Kampfe aller gegen alle. Eine gute allgemeine Bildung ist übrigens die beste Grundlage für die Berufsbildung; sie verklärt und stärkt das Streben nach Berufstüchtigkeit: „Jeder freut sich seiner Stelle, bietet dem Verächter Trutz."

---

[1]) „Das Interesse, was der Mensch unmittelbar empfindet, ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken. Zugleich die Kunst, die Geselligkeit zu ernähren. Ist eines jeden Interesse so vielfach, wie die Leistungen vieler zusammengenommen, so hält eine glückliche Bedürftigkeit alle in einem Bande. Hingegen wo jeder nur sein Geschäft, nur sein einziges Berufsgeschäft liebt, wo alles andere zum Mittel wird für diesen Zweck: da ist die Gesellschaft Maschine und jeder wärmt sein Leben an einem einzigen Fünkchen, — das auch erlöschen kann, und dann bleibt nichts als finstere Kälte, nichts als Überdruss und Ekel." (Herbart, Aphorismen, a. a. O. S. 456.)

[2]) Vgl. oben S. 13.

Die allgemeine Bildung kann angesichts der Fortschritte des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens unmöglich mit dem 14. Lebensjahre abgeschlossen werden; sie darf in der kritischsten Periode des Lebensalters nicht dem Zufalle, oder gewissenloser Agitation überlassen bleiben. Die allgemeine Fortbildungsschule im Sinne des sächsischen Volksschulgesetzes stellt eine wertvolle und notwendige Form der Fortbildungsschule dar, nur muss ihre Mindeststundenzahl zeitgemäss erhöht werden. Nicht will sie die Fachschule ersetzen, obwohl sie die Berufsbildung wirksam unterstützen kann; umgekehrt macht aber auch die Fachschule die allgemeine Fortbildungsschule nicht entbehrlich. Wo die Verhältnisse es erfordern und gestatten, mögen Fachklassen an sie angeschlossen werden; die Fortbildungsschule lediglich als Waffe im wirtschaftlichen Kampfe zu werten, erscheint nicht richtig. Erblickt der Volksschulunterricht in der Weckung des Interesse und nicht in der Mitteilung allerlei nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten sein Ziel, und bietet die Fortbildungsschule Stoffe, die in der Richtung des angebahnten Interesse liegen, der Eigenart der Jünglingsnatur entsprechen und Beziehungen auf das bürgerliche Leben und auf den individuellen Beruf ermöglichen: dann wird man sich nicht über Teilnahmlosigkeit, Unbotmässigkeit und Roheit zu beklagen haben.

II.

Die Fibelfrage.

Von Seminaroberlehrer **Fritz Lehmensick** in Frankenberg in Sa.

Wir können uns vorstellen, dass nach tausend Jahren Arbeiter im Walde beim Fällen einer Eiche auf gewaltige Steintrümmer stossen. Sie räumen Erde und Schutt hinweg und einer steigt hinab in die ausgegrabene Höhlung und sieht mit Staunen Spuren menschlicher Bearbeitung und Schriftzeichen an den Steinen, Schriftzeichen, aus denen er deutlich ein „**D**“ und ein „**r**“, ein „**W**“ und ein „**m**“ erkennt. Der andere ist glücklicher, er vermag im dämmernden Abendscheine zwei Worte zu entziffern: „Diener“ und „Wilhelm“. Kopfschüttelnd wandern sie heimwärts. Zwar ist ihnen die allgemeine Bedeutung der Worte bekannt, ist doch der Sohn des einen selbst ein Diener im nahen Fürstenschlosse, heisst doch der andere Arbeiter selbst Wilhelm. Aber sie vermögen, obwohl sie die Einzelvorstellungen gar wohl besitzen, den Sinn, den Inhalt, die Bedeutung der Worte nicht zu enträtseln. An ihnen erfüllt sich das Goethesche Wort:

> „ . . . und hat die Teile in der Hand
> fehlt leider nur das geistige Band.“

Da kommt am andern Morgen singend und jubelnd eine Studentenschar durch den Wald gezogen just an dieselbe Stelle. Von selbst verstummt ihr Gesang, der Odem einer grossen Vergangenheit weht ihnen entgegen und übt auf ihre jugendlichen Gemüter seinen eigenartigen Zauber. Auch die Studenten steigen hinunter, das Steinrätsel zu lösen. Ihren vereinten Bemühungen gelingt es, den ganzen Wortlaut der Inschrift festzustellen:

Ein treuer Diener Kaiser Wilhelms I.

Bismarcks Grab! Sie stehen am Grabmale dieses grossen Mannes! Das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. steigt in ihrer Seele empor, die Dienste, die Bismarck seinem Herrn und seinem Volke geleistet, werden in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung wach in ihrem Herzen, und nun verstehen sie die ganze Grösse der schlichten Grabschrift:

Ein treuer Diener Kaiser Wilhelms I.

Das heisst: lesen.

Was heisst also lesen?

Zum Lesen gehört Viererlei. Es gehört dazu

1. eine Kenntnis der Buchstaben, wie sie der erste Arbeiter zeigte, d. h.: Das Bild der Buchstabenform muss im Gedächtnis eingeprägt sein, und zugleich muss im Gehirn eine Verbindung bestehen zwischen der Spur des Buchstabenbildes und den Spuren der Klangvorstellung des Lautes und der Sprechbewegung, durch welche der Laut hervorgebracht wird.

Es gehört dazu

2. die Fähigkeit, die Laute, die durch Buchstaben dargestellt sind, miteinander zu verschmelzen zum gesprochenen Worte.

Es gehört dazu

3. die Reproduktion der entsprechenden Sachvorstellung durch das Wort, wie sie der zweite Arbeiter zeigte.

Und es gehört dazu

4. ein In-verbindung-setzen der Sachvorstellungen zum Gedanken, wobei die Sachvorstellungen nur in Teilstücken reproduziert werden, also nicht „Diener" in seiner vollen Bedeutung, sondern in einer eigenartigen, „treu" nicht mit seinem ganzen Umfange, sondern nur in bestimmten, durch die sachlichen Verhältnisse gegebenen.

Lesen heisst: durch Schriftzeichen veranlasst, sachliche Vorstellungen reproduzieren und verbinden. „Kann Er lesen?" fragte Friedrich der Grosse einen seiner Getreuen, den er mit offenem Buche dasitzen sah. „Lesen heisst denken." Das Sprichwort sagt: „Lesen, ohne zu verstehn, ist so gut wie Müssiggehn." Und Philippus stellte dem Schatzmeister der äthiopischen Königin, den er an der Strasse von Jerusalem nach Gaza auf seinem Wagen sitzend und im Buche Jesaja lesend antraf, die bedeutungsvolle Frage: „Verstehest du auch, was du liesest?"

Schrift ist inhalterfüllte Form. Lesen heisst, den Gedankeninhalt heben, der darin niedergelegt ist. Man muss sich klar

machen, dass es im natürlichen Verkehre der Menschen auf keiner Stufe der Kultur ein Lesen von Worten ohne Inhalt gibt. Die Bilder, welche die Indianer an die Wände ihrer Felsen malten, die Hieroglyphen, die der Ägypter auf seine Papyrusrolle schrieb, die Keilschriftzeichen, welche die Babylonier in den weichen Ton der Backsteine gruben, die Buchstaben, die Römer und Griechen mit den Elfenbeinstäbchen in ihre Wachstafeln ritzten, es waren Inhalte, Gedanken, Verbindungen, sachliche Vorstellungen, die sie niederlegten, bestimmt zu Mitteilungen an andere, gleichsam Brücken, die von einem Geiste zum anderen Menschengeiste führten. Und wer diese Schriftzeichen las, begnügte sich nicht mit den leeren Wörtern. Er las, um zu verstehen, zu begreifen, aufzufassen. Der Inhalt, der in der Seele des andern lebte, sollte in seiner Seele durch die toten Zeichen wieder lebendig werden.

Wie wir es an der Studentenschar im Sachsenwalde sahen. Die Vorstellungen in Bismarcks Seele, als er tiefbewegt den ganzen Inhalt seines Lebens in einen kurzen Satz zusammenfasste, standen in einer bestimmten Gruppierung, in einer bestimmten Situation, sie malten eine bestimmte Szene. Die Worte übermitteln nun nicht etwa die Vorstellungen; denn sonst würden die beiden Arbeiter sie auch in ihre Seele bekommen, nein! Sie geben nur Anweisung, wie die Vorstellungen in der Seele des andern sich gruppieren sollen. Die Seele eines jeden der Studenten, die dort stehen, ist eine Bühne für sich. Er stellt die Schauspieler, die Seitenkulissen, den Hintergrund. Aber auf jeder Bühne wird dasselbe Stück gespielt. Den Inhalt für die Worte liefert die Seele des Lesers selbst. Das Bild, das jeder in sich trägt von Wilhelm I., ist sein Bild, sein individuelles Eigentum, es hat einen eigenartigen Charakter, es stellt in seiner Weise den alten Kaiser dar, und so ist es auch mit Bismarcks Gestalt. Aber wie der Schauspieler gebunden ist an das, was der Dichter geschrieben hat, so ist auch der Leser an den Text gebunden. Er sieht den gewaltigen Mann als den treuen Diener seines Kaisers.

So können wir denn ein Dreifaches feststellen:

1. Beim Lesen handelt es sich um Reproduktion sachlicher Vorstellungen durch Schriftzeichen.
2. Diese Vorstellungen liefert die Seele des Lesers, der Text gibt nur an, wie sie miteinander verbunden werden sollen.
3. Bei der Verbindung der Vorstellungen miteinander wird der Umfang der Einzelvorstellungen enger begrenzt durch die Beziehungen der Vorstellungen aufeinander.

Lesen ist etwas Künstliches. Lesen ist eine Fertigkeit, die erlernt werden muss. Lesenlernen ist schwer. Das können wir leicht selber deutlich einsehen, wenn wir versuchen, fremde Schriftzeichen, etwa arabische oder eine der vorhandenen Begriffsschriften uns einzuprägen und zu lesen. Welche Mühe macht das! Und wieviel mehr Mühe hat das ungeübte Kind, das noch keine der

vorhandenen Schriften beherrscht. Das müssen wir uns vergegenwärtigen, wenn wir nun zur Behandlung der Fibelfrage übergehen. Denn die Fibelfrage ist die Frage nach dem besten Wege zur Erlernung des Lesens, bezogen auf das Hilfsmittel dazu, das die Kinder in die Hände bekommen, das erste Schulbuch, die Fibel.

Diese Frage, so kann man sagen, wird getragen durch das Interesse der Jahrhunderte. Mit Recht schickt Fechner seinem mit 1534 (Ickelsamer) einsetzenden Buche über die Methoden des ersten Leseunterrichts das Wort von Scholz (1827) als Motto vorauf: „Über keinen Gegenstand des Elementarunterrichts ist wohl je mehr gesprochen, geschrieben und gedruckt worden, als über den ersten Leseunterricht. Die Wichtigkeit des Gegenstandes erfordert es aber auch, dass man zu keiner Zeit aufhöre, über die naturgemässeste Art und Weise, den Kindern das Lesen beizubringen, reiflich nachzudenken und die gemachten neuen Erfahrungen und Entdeckungen zu veröffentlichen.“

Der Gegenstand ist wichtig, nicht bloss um der Bedeutung des Lesens selbst willen, das den Kindern die Hauptpforte der Kultur eröffnet, das ihnen den Schlüssel in die Hand gibt zum Nibelungenhorte unserer Literatur, das sie zum privaten und geschäftlichen Verkehre mit andern befähigt und das ihnen ermöglicht, teilzunehmen am Gegenwartsleben ihrer Nation; nein, der Gegenstand ist auch ausserordentlich wichtig um der geistigen Struktur unserer Kinder, um ihrer geistigen Gesundheit willen, wichtig für das intellektuelle nnd gemütliche Leben ihrer Seele. Denn was sie an geistiger Frische, an Lebendigkeit, an Anschauungskraft in jungen Jahren einbüssen, das ist nicht wieder gut zu machen, durch alle Kunst der Methodik nicht. Und darum stelle ich die Frage nicht vornehmlich und in erster Linie nach dem kürzesten Wege des Lesenlernens; denn ob ein Kind in einem Halbjahre oder in einem Jahre oder in zwei Jahren lesen lernt, das hat ganz geringe Bedeutung für den Herangewachsenen, für seine Tüchtigkeit in der Welt. Die Frage lautet auch nicht etwa ausschliesslich auf Schonung der geistigen Kräfte des Kindes, nein, auf möglichste Ausbildung aller geistigen Kräfte des Kindes, auf Förderung seines inneren Lebens, auf wahrhafte Bereicherung seiner Seele.

Die Kinder sollen lesen lernen, gewiss. Aber sie sollen es nicht lernen auf Kosten der Anschaulichkeit ihrer Denkweise, der Lebhaftigkeit ihrer Gedankenbewegung, der Frische ihrer Empfänglichkeit. Sie sollen es lernen unter Ausbildung aller dieser so wertvollen Kräfte. Diese Kräfte sind die wahren Schätze unserer Nation. Sie bilden das geistige Stammkapital unseres Volkes, das wir zu verwalten haben. Und blosse Gewissenhaftigkeit reicht zur Verwaltung solch hoher Güter nicht aus. „Gewissenhaftigkeit verlange ich vom Geldbriefträger, vom Lehrer Begeisterung.“ (Otto Ernst.)

Die Frage nach dem besten, naturgemässesten Wege zum

Lesenlernen und der Gestaltung der Fibel ist aber nicht bloss eine Frage, die durch das Interesse der Jahrhunderte getragen wird, sie hat auch aktuelles Interesse. Es ist schon an sich nötig, dass von Zeit zu Zeit immer wieder die vorhandenen Lösungen alter Fragen geprüft werden. Die Methodik ist nichts Stillstehendes, Festes. Sie wird getragen durch den allgemeinen Fortschritt der Kultur, sie wird beeinflusst vom Charakter des Zeitalters. Wie anders ist die Denkbewegung unseres Volkes geworden im Zeitalter der Elektrizität und des Dampfes gegenüber z. B. der Denkweise zur Zeit des Menuetts! Wie viele Fortschritte hat die Methodik in dem letzten Menschenalter gemacht! Wieviel anschaulicher, lebhafter, künstlerischer ist der Unterricht geworden! Wie hat sich der Lehrerstand, wie haben sich die Seminare gehoben! Darum ist eine Revision auch der bisherigen Lösungen der speziellen Frage des Lesenlernens und der Fibelgestaltung nötig vom Standpunkte unseres Zeitalters, unserer methodischen Einsicht, unserer Kenntnis der Kindesseele aus. In aller Tiefe muss diese Frage von neuem gestellt und, wenn die Fundamente der alten Bauten sich als hohl erweisen sollten, ein neuer Bau errichtet werden.

Dazu ist es aber gut, die auf diesem speziellen Gebiete von der unablässig arbeitenden Lehrerwelt in der Stille der Schulstube gemachten Versuche zu untersuchen und das, was an ihnen vor dem strengen Forum der Psychologie und Methodik standhält, unter einheitlichen Gesichtspunkten zusammenzufassen.

Und das möchte ich denn unternehmen: den Versuch einer Lösung der Fibelfrage vom Standpunkte unserer Methodik aus.

Wir fanden:

1. Die Fibelfrage ist die Frage nach dem besten Wege des Lesenlernens bezogen auf das erste Schulbuch des Kindes.
2. Der beste, naturgemässeste Weg ist der, welcher das Ziel erreicht unter möglichster Ausbildung der kindlichen Geisteskräfte.
3. Für eine Revision der Fibelfrage und ihrer bisherigen Lösungen den Forderungen unserer Zeit, unserer Methodik und unserer Kenntnis der Kindesseele gemäss, ist jetzt der rechte Zeitpunkt gekommen.

Nachdem wir uns beschäftigt haben mit dem Wesen des Lesens und dem Wesen der Fibelfrage, ist es an der Zeit, der wesentlichen, der Hauptgesichtspunkte zu gedenken, die bei Lösung der Fibelfrage in Betracht kommen. Denn gerade bei einer Frage, bei welcher es auf so viel Einzelnes, Kleines und Kleinliches ankommt, ist es nötig, dass man den Zusammenhang mit den grossen Problemen der Menschenbildung fest im Auge behält und sich dadurch vor dem Versinken in Kleinkram bewahrt.

Zwei Hauptbestrebungen haben sich in der geschichtlichen Entwicklung der speziellen Methodik bei der Ausbildung aller Unterrichtsfächer geltend gemacht. Das eine Bestreben geht dahin, die Arbeit des Lernens dem Schüler möglichst zu erleichtern, Stoff und

Verfahren zu vereinfachen, die Zeit des Lernens zu verkürzen, die Schwierigkeiten zu isolieren und nacheinander recht gründlich und sorgfältig zu besiegen. Es wird eine Reihenfolge des Stoffes festgestellt nach der wachsenden Schwierigkeit, die man in Einklang zu setzen sucht mit der wachsenden Kraft des Schülers. Diese Reihe ist meist eine systematische, wissenschaftliche.

Wir sehen dieses Bestreben recht deutlich im Zeichnen, das von geraden Linien in verschiedener Richtung zu gradlinigen Figuren und zu krummen Linien und krummlinigen Figuren aufsteigt; in der Geometrie, in der die Reihe: Punkt, Linie, Fläche, Körper durchlaufen wird; im Rechnen, das nach der Zahlgrösse wie nach den Operationen sich aufwärts bewegt; in der Grammatik, die Laut-, Wort- und Satzlehre nacheinander klar macht. Wir finden es aber auch in anderen Fächern, bei der Auswahl der biblischen Geschichten und ihrer Anordnung nach der Schwierigkeit, in den konzentrischen Kreisen des weltgeschichtlichen und geographischen und naturkundlichen Unterrichtes.

Die Geschichte dieser Bestrebungen nach mechanischer Erleichterung der Lernarbeit durch systematische Anordnung des Stoffes wird immer und immer wieder unterbrochen durch ein anderes Streben, durch das Streben nach Erfüllung mit reichem, wertvollem Inhalt, mit anschaulichen Vorstellungen, nach lebhafter Steigerung des seelischen Interesses, nach recht inniger Verknüpfung von Sache und Form, nach Ausbildung der höheren Qualitäten des Menschen, seiner Persönlichkeit, seines Gemütes, seiner künstlerischen Seite. Wie hat die Methodik gearbeitet, um anschauliche Geschichtsbilder den Kindern in die Seele zu bringen, um den Stoff der biblischen Geschichte recht lebensvoll zu gestalten, um recht wertvolle Beziehungen zwischen den Formen und dem Leben der Naturwesen in der Naturkunde, zu Boden und Bewohner in der Erdkunde deutlich werden zu lassen! Wie hat sich der grammatische Unterricht belebt, seit er von lebensvollen Ganzen ausgeht! Wie anders ist der Zeichenunterricht geworden dadurch, dass das Inhaltproblem in den Vordergrund gestellt wurde! Auch die spröde Dame Mathematik hat der Werbung des Inhaltes nicht ganz sich entziehen können. Formenkunde und Formengemeinschaften in der Geometrie, Sachaufgaben im Rechenunterrichte sind dieser Ehe entsprossen.

Auf niederen Stufen der Methodik gelingt nur eine befriedigende Lösung der mechanischen Erleichterungsfrage, erst höheren Stufen ist es vorbehalten, an der Lösung der Inhaltfrage ernstlich zu arbeiten. Das Streben nach methodischer Erleichterung denkt mehr an den Weg, das Streben nach inhaltlicher Bereicherung mehr an das Endziel. Das eine entnimmt sein Rüstzeug der Wissenschaft, das andere dem reich flutenden Leben. Das eine ist mehr mechanisch, das andere mehr geistvoll. Das eine will die Unlust bannen beim Lernen, das andere will durch den Inhalt Lust erzeugen. Das eine

will die Kraft schonen, das andere die Kraft wecken. Das eine denkt vor allem an Erleichterung, das andere an Bereicherung.

Für welches sollen wir uns entscheiden?

Da kann kein Zweifel sein: Beide Bestrebungen haben in der Methodik ihr Recht. Die Methodiker des Lesenlernens stehen einander in heftigem Kampfe gegenüber. Hie Schreiblesen, es bietet die grösste Erleichterung! Hie Normalwörter, sie bieten die grösste Bereicherung! Die Methodiker von beiden Seiten kämpfen für eine gute und wertvolle Sache. Nicht schelten wollen wir darum auf die eine oder die andere Partei, sondern von jeder lernen. Dankbar wollen wir der gewaltigen Schar der Lehrer gedenken, die mit unablässigem Fleisse an der Verbesserung und Vervollkommnung des Lesenlernens gearbeitet haben.

Wir wollen ihre Arbeit von einem höheren Gesichtspunkte aus betrachten, von den beiden Problemen der Erleichterung der Lernarbeit und der Bereicherung des Kindesgeistes aus.

Wir wollen nicht verzichten auf Erleichterung, denn Lesenlernen ist schwer. Was uns die methodische Entwicklung für wertvolle Ergebnisse in dieser Hinsicht hinterlassen hat, wir wollen sie sorgfältig benutzen.

Wir wollen aber auch nicht verzichten auf Bereicherung. Wir wissen, dass das Kind eine lebendige Seele hat, dass es dürstet nach Inhalt und Geschichte, nach Anschauung, nach Erzählung, dass es nicht wie ein Papagei Wörter ohne Inhalt herunterschnurrt, sondern dass es ihm natürlich ist, Inhalte mit den Wörtern zu verbinden.

Wir halten die Zeit für gekommen für die befriedigende Lösung der Fibelfrage unter Berücksichtigung ihrer beiden Hauptprobleme. Unsere Zeit ist in Hinsicht auf die Pädagogik eine Zeit des Aufsteigens, eine Zeit, in der die physiologische Psychologie wertvolle Unterlagen bietet für die Erleichterung, der ganze Geist und die künstlerische Denkweise des Zeitalters Mittel und Antrieb gibt für die Bereicherung. Und das Kind hat ein Recht auf beides.

Wir fanden:

1. Bei allen Unterrichtsfächern hat sich im Laufe der Zeit ein doppeltes Bestreben geltend gemacht, ein solches, das auf möglichste Erleichterung der Lernarbeit und ein solches, das auf möglichste Bereicherung des Kindesgeistes an Stoffen und Kräften abzielt.
2. So auch in der Geschichte des Lesenlernens, wo das Schreiblesen Erleichterung, das Normalwörterverfahren Bereicherung in den Vordergrund gestellt hat.
3. Unsere Zeit erscheint geeignet, eine befriedigende und einheitliche Lösung beider Probleme und damit der Fibelfrage zu leisten.

Es war notwendig, in einer Grundlegung erst einen grossen, weiten und festen Bauplatz zu schaffen. Wir haben das getan, indem wir das Wesen des Leseaktes, das Wesen der Fibelfrage und die beiden wesentlichen Gesichtspunkte für ihre Lösung behandelten.

Nun gehen wir an die Ausführung. Wir können die Arbeiten, die hier nötig sind, schon überschauen. Wir haben zuerst das Erleichterungsproblem zu behandeln, das gleichsam die Grundmauer des ganzen Baues bildet. Der Aufbau wird dargestellt durch die Ausgestaltung des Inhaltsproblems.

In den ersten 8 Monaten seines Lebens bildet das Kind in der Wiege aus sich selbst heraus ohne Antrieb von aussen mit seinen Sprachwerkzeugen eine ganze Menge Laute. Es bringt in richtiger Weise die weitaus überwiegende Mehrzahl der Laute hervor, deren es sich nach der Erlernung der Wortsprache bedient. Diese kindliche Lautbildung geschieht spielend und zwecklos.

Und doch ist sie nicht nutzlos, sondern hat eine hohe Bedeutung. Von dieser Tätigkeit der Sprechwerkzeuge bleiben in der kindlichen Hirnrinde Spuren an einer bestimmten Stelle (einem Hirnfelde, das über der Sylvischen Spalte liegt) zurück.[1] Das Sprechfeld beginnt sich auszubilden. Die Spuren bilden Übungsdispositionen. Sie allein ermöglichen dem Kinde später, die Laute der Sprache leicht, ohne besondere Anstrengung hervorzubringen, etwa (wenn ein grobsinnlicher Vergleich erlaubt ist) wie die Eindrücke auf der Walze des phonographischen Apparates die Wiedergabe der Laute durch die Membrane ermöglichen. Wenn durch Krankheit dieser Teil der Hirnrinde zerstört wird, so hört die Fähigkeit der Lautbildung auf.

Beobachtungen am Krankenbett haben nun ergeben, dass das Lautfeld aus 2 Teilstücken bestehen muss. Es kommt vor, dass ein Mensch noch alle Buchstaben lesen kann, die Fähigkeit, die Laute zu Silben und Wörtern zu verschmelzen, aber verloren hat. Bei ihm ist der eine Teil des Sprachfeldes, das Lautstück, gesund, das Silbenstück aber erkrankt.

Das lautspielende Kind hört aber auch die Laute und Lautverbindungen, die es ausspricht und auch die Sprache der Erwachsenen. Auch die Sprachklänge lassen Spuren in der kindlichen Hirnrinde zurück. Diese Spuren der Sprachklänge werden auch in einem bestimmten Hirnfelde niedergelegt, im Klangbildfelde, das unter der Sylvischen Spalte und etwas weiter nach dem Hinterhaupte zu gelegen ist. Diese Spuren ermöglichen dem Kinde Sprachklänge, die es hört, wiederzuerkennen als solche, die es schon früher einmal gehört hat.

Damit wird die zweite Stufe der kindlichen Sprachentwicklung angebahnt, die am Ende des ersten Lebensjahres anhebt, das nachahmende Sprechen. Das Kind lauscht mit Anspannung der Aufmerksamkeit dem Sprechen. Es erinnert sich, dass es dieselben Laute schon gehört hat, als es selbst spielend sprach. Es versucht, die Sprechbewegung zu wiederholen. Nach vielen, vielen vergeb-

---

[1]) Siehe die Abbildung bei Lay, Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Wiesbaden, Nemnich, S. 74, sowie in der Experimentellen Didaktik. Ebenda. S. 165.

lichen Versuchen gelingt ihm das. Es vermag das vorgesprochene, gehörte Wort nachzusprechen. Das ist dem Kinde möglich, weil in der Masse der rötlichen Nervenzellen weisse Nervenfasern von dem Klangbildfeld zum Sprechbewegungsfeld hinüberführen. Durch die tausendfachen, ja unzähligen Wiederholungen wird diese Bahn ausgeschliffen. Die Tätigkeit nachahmenden Sprechens wird dem Kinde geläufig.

Hören und Sprechen spielen beim Lesenlernen eine bedeutende Rolle. Der Laut, das Grundelement unserer Sprache, ist ja vom Kinde Gehörtes, das Kind soll ihn mit dem Ohre erfassen.

Die grosse Bedeutung deutlichen Vorsprechens wird hier klar. Wie verschieden klingen die „e“ in „sehnen“ und „wenden“! Durch das gleiche Zeichen soll das Kind so verschiedenartige Laute reproduzieren. Dazu bedarf es offenbar der Anleitung.

Der Wert der Arbeit der Phonetiker wird auch deutlich, welche eine physiologisch begründete Lautreihe sorgfältig herausgebildet haben und somit von dieser Seite der Lösung des Problems der Erleichterung des Lesenlernens wirksame Vorarbeit leisteten.

So ist es richtig, dass man jetzt allenthalben mit Dauerlauten beginnt, die leichter mit Vokalen sich verschmelzen lassen (s, r, l, m, n). Unter den Vokalen beginnt man zuerst mit langen, auch um der Verschmelzungsschwierigkeit willen. Doch braucht man, wie die Erfahrung lehrt, auf die kurzen Vokale im Anfange nicht ganz zu verzichten, wenn man nur daran festhält, dass das Kind jeden Vokal von Anfang an sowohl lang als auch kurz einübt.

Die Gewinnung des Lautes kann auf eine sechsfache Weise geschehen. Einmal spricht ihn der Lehrer selbst vor. Das andere Mal erinnert der Lehrer an ein Naturgeräusch und gewinnt aus diesem den Laut: aus dem Summen der Biene das „s“, aus dem Kochen des Wassers das „ss“, aus dem Wehen des Windes das „w“, aus dem Brummen des Bären das „m“. Damit sucht man den Kindern den Laut nicht nur deutlicher, sondern auch die Arbeit lustiger zu machen. An Sachvorstellungen hängt ja das Interesse.

Der Schüler kann aber auch den Laut selbst gewinnen, einmal dadurch, dass er ihn als Anfangslaut von einem Worte ablöst, wie R von Rose. Das entspricht durchaus der kulturgeschichtlichen Entwicklung. Alle Kulturvölker haben auf den Anfangsstufen ihrer Entwicklung die Laute so gewonnen. Die Kinder können viertens aber auch dazu veranlasst werden, das ganze Wort in seine Lautbestandteile zu zerlegen.

Und fünftens ist in letzter Zeit noch ein neues Verfahren aufgetaucht, das phonetische (oder begriffliche). Dem Kinde wird bei der Lautbildung die Stellung der Mundwerkzeuge deutlich gemacht, wie bei a der Mund geöffnet, bei u gespitzt, bei o gerundet wird, wie bei e die Zunge in der Mitte hochgedrückt, bei i an den Gaumen gequetscht wird. Es soll das Kind so seine Sprachlaute

bewusst bilden lernen. Die Vokale a, e, i, o, u bekommen daher die Namen Öffner, Drücker, Quetscher, Runder und Spitzer. Die Vokale heissen Getöne, die Konsonanten Geräusche. Sie sind in mehrere Gruppen geteilt nach der Hervorbringungsstelle und nach der Hervorbringungsart. So die reinen Lippenlaute:

p Lippenstoss,
b Lippenansatz,
m Lippenbrummen.

Oder die Brummlaute:

m Lippenbrummen,
n Zahnbrummen,
ng Gaumenbrummen,
l Zungenbrummen.

Man kann an Graser und Krug denken. Dieses Verfahren ist aber durch sorgfältige Versuche an Kindern neu entstanden und zwar zugleich an drei verschiedenen Orten, im Osten, in der Mitte und im Westen Deutschlands. Nur einer der Vertreter dieses Verfahrens ist ein Lehrer (Hoffmann in Rankau in Schlesien). Die andern beiden sind Laien auf dem Schulgebiete, Pfarrer Spieser[1]) in Waldhambach im Elsass und Redakteur Otto in Leipzig, jetzt in Berlin, der Herausgeber der interessanten Zeitschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern „Der Hauslehrer". Es ist dieses Verfahren also entstanden, was die zwei Letztgenannten betrifft, ganz unbeeinflusst von der bisherigen, auf geschichtlicher Entwicklung ruhenden Weise. Es ist immer freudig zu begrüssen, wenn pädagogisch interessierte Menschen, die dem Schulleben fernstehen, über Fragen des Unterrichtes Versuche anstellen. Man kann von ihnen oft ausserordentlich viel lernen.[1])

---

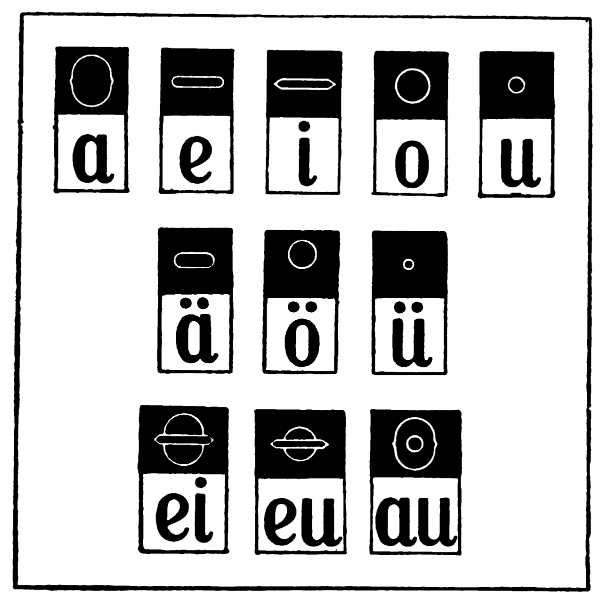
[1]) Die Verfahren sind natürlich auch in vielen Stücken verschieden. Otto hat Lautnamen, Spieser nicht. Otto hat symbolische Schrift, Spieser Lautschrift. Otto behauptet, alle Schriftarten seien dem Kinde gleich leicht (!), Spieser vertritt die von ihm erfundene Fibelschrift. Otto will die Widersprüche zwischen den Lauten und der Orthographie nicht hervorheben, Spieser will sie zum klarsten Bewusstsein bringen.

Statt der obigen Lautnamen verwendet Spieser die leichter aufzufassenden Imperative. Schliesse und öffne den Mund an den Lippen (p), an den Zähnen! (t), am Gaumen (k)! Lass ein Spältchen an den Lippen (w), zwischen Oberzähnen und Unterlippe (l), an den Zähnen (s), am Vordergaumen (sch), am Mittelgaumen ([1] ch), am Hintergaumen ([2] ch)!

Ottos Arbeiten sind niedergelegt in der Zeitschrift „Der Hauslehrer", sowie in den Schriften „Die Mutterfibel", 2,40 M., Leselernbuch, 1 M., Vorlesebuch, 1,20 M. Sämtlich bei Scheffer, Leipzig-R.

Spieser hat seine interessanten Versuche an seinen Kindern in der Zeitschrift „Reform" beschrieben, sowie in einem demnächst erscheinenden Buche. Siehe auch die Schilderung eines Besuches der Schule seines Wirkungsortes in der „Woche" 1905, No. 15.

Zu den Erleichterungsmitteln der Lautbildung rechne ich auch die von Gutzmann vorgeschlagenen Photographien des sprechenden Mundes [1]) und ferner die Lauttafeln.[2])



Wenn wir die vorgeschlagenen Erleichterungen der Lautbildung prüfen, so finden wir, dass sie sämtlich eine Stelle im Unterrichte finden können.

Nehmen wir als Beispiel das w. Es wird abgelöst als Anfangslaut von dem Worte Wind. Der Lehrer unterstützt diesen Eindruck durch Erinnerung an den Naturlaut des wehenden Windes. Er spricht den Laut einzeln vor. Das ist nötig; denn der Laut klingt, je nach dem Vokal, der ihm folgt, anders. Der Lehrer lässt die Entstehung des Lautes beobachten und angeben, dass dabei die Lippen fast geschlossen und zwischen die lose aufeinander gepressten Lippen Luft hindurchgeblasen wird.[3]) Erst für später halte ich es für richtig, dass das ganze Wort zerlegt wird. Das ist für Kinder schon eine tüchtige Leistung.

Schwieriger als die Lautbildung ist die Sorge um den Buchstaben. Mit Klangvorstellung und Sprechbewegungsvorstellung soll

---

[1]) Weiter ausgebaut ist der Gedanke in dem vortrefflichen Lehrmittel Lauttafeln von Rausch, Nordhausen. 30 M.

[2]) Vokaltafeln für Lesen, Sprechen und Singen. Lehmensick, Frankenberg i. Sa. 1,50 M.

[3]) Es möge darauf hingewiesen werden, dass die Norddeutschen meist statt des w ein stimmhaftes f sprechen, also mit beiden Lippen.

sich doch nun die Schriftbildvorstellung des Buchstaben verbinden. Wird dem Kinde das gedruckte i gezeigt, so entsteht auf seiner Netzhaut ein Schriftbild. Der Netzhautreiz wird fortgeleitet zur Grosshirnrinde. Dieser Eindruck wird niedergelegt in dem Schriftbildfelde, das sich wieder weiter nach dem Hinterhaupte zu in der Verlängerung der Sylvischen Spalte befindet.

Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass sich mit dieser Bildvorstellung die Klangvorstellung und die Sprechbewegungsvorstellung so innig verknüpfen soll, dass eine die andere jederzeit schnell reproduzieren kann.

Die Kinder sollen den Buchstaben auch schreiben lernen. Die Bewegungen der Handmuskeln hinterlassen Vorstellungseindrücke, die in der Hirnrinde niedergelegt werden, etwa über dem Sprechbewegungsfelde. (Es ist nicht zu vergessen, dass das Gehirn körperlich ist und die Zentren aussen an der Wölbung liegen.) Das Schreibbewegungsfeld muss sich nicht bloss ausbilden, es muss auch verbunden werden mit dem Sprechbewegungsfelde und die Bahnen müssen geläufig werden.

Das Bewusstsein dieser Schwierigkeiten hat dahin geführt, über die Buchstabenanordnung ernstlich nachzudenken hinsichtlich der Schwierigkeit der Auffassung ihres Druckbildes, sowie hinsichtlich ihrer Schreibschwierigkeit.

Hierin hat besonders die Ausbildung des Schreiblesens Bedeutendes geleistet. Es ist wünschenswert, dass die damit dem Kinde geschaffenen Erleichterungen auch, soweit irgend möglich, erhalten bleiben.

Dieses Nachdenken hat weiterhin dazu geführt, unter den vorhandenen Schriftarten die einfachste herauszuwählen, also das Latein, das ja auch den Kindern auf den Münzen, den Briefmarken, den Strassen- und Namenschildern auf Schritt und Tritt begegnet und ihnen so auch psychologisch nähersteht.

Aus den verschiedenen lateinischen Formen habe ich die

Steinschrift (das Grotesk)

als die einfachste vorgeschlagen.

Pfarrer Spieser-Waldhambach hat im Anschluss an diesen Vorschlag die kleinen Buchstaben der Kursivschrift aufrecht gestellt und vereinfacht und charakteristisch gestaltet und damit eine Fibelschrift geschaffen, die zugleich Druck und Schreibschrift ist. Ihn leiteten bei der Aufstellung folgende Grundsätze:

1. Eine Fibelschrift muss möglichst die Augen schonen. Darum muss sie starke Grundstriche haben und fast ebensostarke Haarstriche aufweisen.
2. Sie muss möglichst das Gedächtnis schonen. Darum muss sie alle unnötigen Häkchen und Strichlein vermeiden.
3. Die gewöhnliche lateinische Schreibschrift muss aus ihr nach einfachen Regeln möglichst sicher abgeleitet werden können. Darum muss sie die spitzen und

runden Buchstabenanfänge der Schreibschrift auseinanderhalten, darf also z. B. nicht u und n gleich spitz beginnen, wie die gewöhnliche Altschrift (das sog. Latein) oder gleich rund wie die schräge lateinische Druckschrift.

4. Die Fibelschrift soll in ihren Formen möglichst die Mitte halten zwischen den anderen Druckschriften, so dass der Übergang von ihr zu anderen Schriftarten ein möglichst leichter ist.

Die von Spieser entworfene Fibelschrift sieht so aus:

abcdefghij
klmnopqrſ
stuvwxyz

Sie wurde zuerst in der Papierzeitung veröffentlicht. Bald fand sie auch Beurteiler. Augenarzt Dr. Schubert-Nürnberg brachte in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege ein sehr anerkennendes Gutachten (XI. 437). Hauptlehrer Itschner (jetzt Seminarlehrer in Weimar) urteilt in der Zeitschrift „Reform" 1899, S. 118 über sie:

„Die Klarheit der Schrift durch Isolierung der Buchstaben ist ein sehr beachtenswerter Vorzug. Dem Schüler ist die Arbeit des Loslösens der Einzelbuchstaben vom Wortbuchstaben erspart. Er kann seine Aufmerksamkeit sofort der Verbindung der Laute zuwenden. — Die Einfachheit der Schrift bringt es mit sich, dass der Schüler ohne besondere Anstrengung sich rasch Gewandtheit im Schreiben erwirbt und dass auch der schwächste Schüler zu einer ansprechenden Leistung gelangt. — Die Deutlichkeit der Schrift lässt nichts zu wünschen übrig. Scharfe, sichere, ausgeprägte Formen sind es, die dem Kinde sich anbieten, und so liebt es das Kind, das aller Ziererei abhold ist. — Spieser hat aber, was nicht minder wertvoll ist, auch gerade das Charakteristische der Formen getroffen, und das arbeitet der späteren Übertragung in die eigentliche Schreibschrift gewaltig vor. — Zugleich hat er es ver-

mieden, diesen Vorteil auf Kosten der Schönheit zu bieten. Jene forcierte Einfachheit, die sich neuerdings hier und da vordrängt, kann unseren Beifall nicht finden. Hier ist alles vollsaftig, abgerundet, wohlproportioniert, ein kraftvoll bewegtes und doch harmonisches Element, das bei alledem sich anspruchslos präsentiert und gerade deshalb einen vornehmen Eindruck hinterlässt, was wir ganz besonders hoch veranschlagen."

Der erste Graveur der Reichsdruckerei, der Erfinder der auf der Pariser Weltausstellung 1900 ausgezeichneten Type „Neudeutsch", Georg Schiller, schrieb an Spieser: Ihr Alphabet „imponiert durch seine Einfachheit. Ich gebe gern zu, dass es nichts Deutlicheres geben kann, als diese monumentalen Schriftzeichen."

Prof. Dr. E. Bernheim, der verschiedenes über Schriftarten und Schriftzeichen alter Völker, also über Paläographie veröffentlicht hat, lobt die Schrift ebenfalls und findet es auffallend, wie wesentlich sie den Typen entspricht, die die europäische Schrift auf der Höhe ihrer Gestaltung im 12. Jahrhundert gehabt hat.

Diese Schriftart legten wir in der Übungsschule des Pädagogischen Seminars zu Jena dem Unterrichte zugrunde. Unsere Erfahrungen übertrafen unsere Erwartung. Die Ergebnisse waren sehr günstige.

Viel leichter als sonst Kinder Buchstaben merken, prägten sich die Kinder diese einfachen Formen ein, die ja nur das Wesentliche enthielten. Da durch unwesentliche Striche und Häkchen ihre Aufmerksamkeit nicht abgelenkt wurde, erfassten sie bald das Charakteristische der Buchstabenform und Verwechselungen wurden ganz selten. Die Schriftformen (die Kinder schrieben auch diese Schrift) wurden von Anfang an ausdrucksvoll, so dass auch die Schlechtschreiber imstande waren, ihr Geschriebenes sicher wieder zu lesen. Der Übergang zur eigentlichen Schreibschrift vollzog sich mühelos innerhalb weniger Stunden.

Aber noch bei weitem günstiger wurden Erfolg und Fortschritt, als ich mit den Grossbuchstaben mit den einfachen Formen des Steinschriftalphabets (auf einen Vorschlag des Professors Zimmer-Zehlendorf hin) begann. Etwas Einfacheres ist ja kaum zu denken: das **W** zwei spitze Winkel, das **I** ein senkrechter Strich, das **L** ein rechter Winkel, das **H** zwei Senkrechte, in der Mitte durch eine Wagrechte verbunden, das **E** eine Senkrechte mit drei Wagrechten, das **L** wieder ein Rechter und das **M** zwei Senkrechte durch einen spitzen Winkel oben verbunden und so auch die anderen Formen: das **D** eine Senkrechte mit einem grossen Bogen, das **B** mit zwei Bogen und das **S** zwei Halbbogen im umgekehrten Sinne untereinander gelegt.

Nach den Erfahrungen, die ich dort gemacht habe, glaube ich, dieses Alphabet als das beste empfehlen zu können für den Anfang, und es würde einen grossen Fortschritt auf dem Wege der Er-

leichterung der Leselernarbeit bedeuten, wenn man sich entschlösse, damit zu beginnen. Der Wortlaut des sächsischen Lehrplanes steht dem nicht entgegen, und es ist zu hoffen, dass dieser Fortschritt von den Behörden im Interesse der Kinder gutgeheissen wird.

Ich glaube nicht, dass man in der Vereinfachung noch weiter zu gehen braucht, dass man also wie Schreiber in Würzburg auf den Zillerschen Vorschlag einer Elementarschrift zurückkommen muss, aus der sich dann alle Schriftformen ableiten lassen. Es ist immer misslich, wenn in der Schule etwas gelernt wird, was lediglich für die Schule geschaffen worden ist und was keine Stütze im Leben des Volkes hat. Interessant und beachtenswert ist die Schreibersche Arbeit ganz gewiss.[1])

Welche Schriftform man auch wählen mag, sie muss sich dem kindlichen Gedächtnisse unverlierbar einprägen, und sie muss Laut- und Sprechbewegung reproduzieren. Es muss also eine recht innige Verbindung zwischen dem Schriftbildfelde und dem Klangbildfelde und dem Sprechbewegungsfelde hergestellt werden.

Ausserordentlich interessant sind die verschiedenen Versuche, welche in dieser Richtung gemacht worden sind.

Das Normalwörterverfahren sucht diese Verbindung dadurch herzustellen, dass das durch ein Bild veranschaulichte Wort in seine Laute zerlegt wird. Der Finger des Lehrers gleitet unter dem Worte hin, gleichzeitig, wenn ein Buchstabe gezeigt wird, erklingt der Laut, und das Kind spricht ihn nach. So wird Sprechbewegung und Lautklang und Buchstabenform nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit verbunden.

Ebenso, wenn eine Normalwörtertabelle verwendet wird. Dabei ist es ausserordentlich wichtig, dass die Kinder immer dasselbe Wort und dasselbe Lautzeichen (also denselben Buchstaben) an derselben Stelle finden. Haben sie den Klang, der sich damit verbinden muss, vergessen, d. h. also, ist die Bahn, die vom Schriftbildfelde zum Sprechbewegungsfelde hinüberführt, nicht mehr geläufig, so können die Kinder selbsttätig den Klang wiederfinden mit Hilfe dieser Tabelle. Sonst würde ja nichts anderes übrigbleiben als Vorsagen und immer wieder Vorsagen. Erfahrung und Psychologie aber lehren, dass dies ein weniger wirksames Mittel für das Einprägen der Bedeutung von Zeichen ist.

Dasselbe Reproduktionsgesetz kommt in Anwendung, wenn die Stellung der Sprachwerkzeuge in bildhafter Weise dargestellt wird. wie es auf den Lauttafeln geschieht. So sieht das Kind den Buchstaben und darüber die Mundstellung und ahmt die Mundstellung nach gemäss der Lauttafel, und beides prägt sich seinem Gedächtnisse ein. Es spricht zugleich den Laut aus, und so verbindet sich auch der Lautklang mit dem Buchstabenbilde und der Mundstellung.

---

[1]) Siehe Schreiber, Theorie und Praxis des Elementar-Unterrichts.

Noch weiter ging Otto, der eine besondere Lautschrift erfunden hat, in der in geistreicher Weise Lautort und Lautart zum Ausdruck kommt.[1]) Er hat Recht, wenn er sagt: Es ist die vollkommenste Schrift, die sich denken lässt. Sie gibt ein treues Bild der Entstehung des Lautes. Sie ist nicht mehr konventionell und willkürlich wie unsere Schrift, ihre Zeichen bilden wirkliche, unmittelbare Reproduktionshilfen für die Leute.[2])

Und doch müssen wir sie für die Schule abweisen, weil sie etwas lehrt, was mit dem Leben keine Verbindung hat.

Ebenso wird die von Viëtor geschaffene lautwissenschaftliche Schrift, die etwa unsere Schriftzeichen verwendet, sie aber abändert, um die genaue Aussprache der Länge und Kürze des offenen und geschlossenen Klanges, der stimmlosen und der stimmhaften Lautbildung auszudrücken, wohl in den Schulen nie Eingang finden. Auch werden die Volksschulen der Schriftart des internationalen Weltschriftvereins (Association phonetique internationale), die ja auch nur zum Zwecke genauer Lautbezeichnung geschaffen wurde und gebraucht wird, wohl für immer verschlossen bleiben.

Sehr gute Erfolge hat man mit der veränderten Schreibweise gemacht, indem man im Anfange alle Wörter lautgesetzlich gedruckt dem Kinde übermittelt. „Vieh" also fi, „Hahn": han „spricht" und „ging" in der Weise, dass man für ng, sch und ch ein besonderes Zeichen einsetzte. Trotz der günstigen Erfolge in der Praxis bei Einzelunterricht in Deutschland glaube ich, das Verfahren noch nicht allgemein empfehlen zu können. Zu solchen Versuchen aber, wie sie Pfarrer Spieser-Waldhambach angestellt hat mit seinen Kindern, ist entschieden zu ermuntern. Sie sind nun auch im Klassenunterrichte angestellt worden, und sobald eine brauchbare Lautschriftfibel vorliegen wird, die wahrscheinlich aus den Einzelversuchen als Ergebnis herausspringt, werden sie noch viel leichter angestellt werden können. Und ebenso kann ich für mein Teil der Kleinschreibung von Dingwörtern nicht zustimmen. Es werden dabei Eindrücke in dem Schriftbildfelde niedergelegt, die später wieder ausgetilgt werden müssen. Zwar hat das erste Schuljahr durchaus nicht die Aufgabe, irgendwie die Kinder in der Rechtschreibung auszubilden, das Schuljahr ist so schon belastet genug, aber der späteren Ausbildung in der Rechtschreibung sollen wenigstens keine Hindernisse in den Weg gelegt werden.

---

1) Nach dem Vorgehen Bells hat Sweet ein dem Ottoschen ähnliches Alphabet erfunden (H. Sweet, A Primer of Phonetics Oxford 1890 Clarendon Press.). Ein älteres Lautalphabet gibt es noch von Brücke.

2) Die Schriftart ist abgedruckt in dem Ottoschen Buche „Lehrgang der Zukunftsschule".

Schluss folgt.



III.

Zur Belebung des deutschsprachlichen Unterrichts.

Von Dr. **R. Michel**, Grimma.

I.

Man pflegt den Fachleuten nachzusagen, dass sie die Bedeutung ihrer Wissenschaft oder Kunst für die menschliche Bildung in der Regel überschätzen. Demgegenüber ist und bleibt es eine merkwürdige Tatsache, dass Leute wie J. Grimm, Wackernagel, R. v. Raumer, die etwas von deutscher Grammatik verstanden, sich so heftig gegen den Betrieb der deutschen Grammatik in der Schule ausgesprochen haben, wie sie es bekanntlich getan haben. Man wird dafür kaum eine andere Erklärung finden, als dass Grimm und seine Gesinnungsgenossen der Meinung waren, was in der Schule als Grammatik gelehrt werde, sei überhaupt nicht wert, gelehrt zu werden. Nun sagen freilich die Lobredner der Schulgrammatik, für seine Zeit habe Grimm vielleicht Recht gehabt; damals sei eben die Grammatik in falschen Gleisen gefahren, heute sei das natürlich anders geworden. Man würde dann wohl annehmen dürfen, dass sich auch das Urteil der Fachleute über die Sache geändert habe. Vor nicht zu langer Zeit sagte ein bekannter Universitätslehrer und hervorragender Sprachforscher bei einem Gespräch über den Betrieb des deutschen Unterrichtes: Geh mir weg mit der Schulgrammatik. Ich hab an meinen eignen Kindern so schnurriges Zeug erlebt, dass ich zu der Überzeugung gekommen bin, es wäre besser, wenn die Schule gar keine Grammatik triebe. Danach scheint es, als seien die Fachleute auch heute noch von der Schulgrammatik nicht übermässig entzückt. Und die Schüler? Im 5. Jahrgange der Zeitschrift für pädagogische Psychologie hat M. Lobsien das Ergebnis einer Umfrage nach dem liebsten Unterrichtsfache veröffentlicht. Danach hat sich von 500 Kindern für jedes Unterrichtsfach eine mehr oder minder grosse Anzahl von Liebhabern gefunden, nur für Grammatik hat sich kein einziges Kind erklärt. Eine ähnliche Untersuchung hat O. Kosog angestellt und darüber in der Schles. Schulzeitung berichtet. Er fragte 2700 Kinder nach dem beliebtesten und nach dem unbeliebtesten Fache, und auch dabei ergab sich, dass von allen Fächern, die in unsern Volksschulen gelehrt werden, die Grammatik den Kindern das verhassteste war. Also die Kleinen und die Grossen wollen nichts davon wissen . . . There's somewhat rotten in the state of Denmark! Aber am Ende kommt es weder auf den Beifall der Fachleute noch der Schüler an, sondern auf die Erfolge. Ja, die Erfolge. Die Klagen darüber

sind zu allgemein bekannt, als dass hier näher darauf eingegangen zu werden brauchte. Wie kann man auch Erfolge erwarten von einem Unterrichte, dem die Schüler kein Interesse entgegenbringen. Nun hat man darauf hingewiesen, dass doch in manchen Städten des obersächsischen Gebietes anscheinend recht gute Resultate erzielt würden (vgl. G. Kerschensteiner, Beobachtungen und Vergleiche. München 1901, S. 211). Aber man täusche sich nicht. Wenn in den Städten Obersachsens die Schüler im Gebrauche der Schriftsprache gewandter sind als anderswo, so ist das nicht das Verdienst des Sprachunterrichtes, sondern die Folge davon, dass Obersachsen als die Heimat der Schriftsprache gelten darf und die Umgangssprache der Schüler hier in Lauten und Formen, im Wortgebrauch und Satzbau verhältnismässig wenig von der Schriftsprache abweicht. Wer genauer zusieht, wird zugeben müssen, dass auch in den obersächsischen Schulen die Erfolge des grammatischen Unterrichtes in keinem rechten Verhältnis zu der aufgewandten Mühe stehen. Woher kommt das, und was ist der innere Grund der Interesselosigkeit der Schüler und des Missfallens der Fachleute? Und gibt's kein Mittel, diesen Übelständen abzuhelfen? Der Herausgeber der Pädagogischen Studien hat mich aufgefordert, meine unmassgebliche Meinung über diese Fragen zu sagen. Den äussern Anlass dazu hat ein kleines Buch gegeben, das ich mir mit meinem Freunde Dr. Stephan vor zwei Jahren habe zu Schulden kommen lassen. Wir hatten darin den Versuch gemacht, den Sprachunterricht der Schule mit den Einsichten der heutigen Sprachpsychologie und Sprachgeschichte in Einklang zu bringen, ihn anziehender und fruchtbarer zu gestalten und die einzelnen Zweige des Sprachunterrichtes, Lautlehre (Aussprache), Formenlehre, Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre, Satzbau und elementare Stilbildung, Orthographie und Schönschreiben, die jetzt getrennt neben- oder nacheinander herlaufen, methodisch miteinander zu verbinden. Der Versuch hat, soweit ich sehe, in der pädagogischen Presse ziemlich viel Zustimmung gefunden, ist aber auch auf manche unerwartete Missverständnisse gestossen, so dass wir uns bei der Neubearbeitung des Buches[1]) haben entschliessen müssen, mit erläuternden Anmerkungen, Aufgaben und ausgeführten Übungsbeispielen weniger sparsam zu sein als früher. Wir hoffen damit auch denen, die sich mit der Anfertigung von einfachen und vereinfachten Sprachlehren und von grammatischen oder orthographischen Leit- und Leidfäden für Lehrer und Schüler beschäftigen, einen kleinen Dienst zu erweisen; denn einige Veröffentlichungen der letzten Jahre zeigen zwar das Bestreben, sich den Inhalt jenes kleinen Buches anzueignen, lassen

---

[1]) Methodisches Handbuch zu Sprachübungen von Dr. Michel und Dr. Stephan. Leipzig, Quelle und Meyer.

aber nicht immer das rechte Verständnis für die eigentlichen Aufgaben des Sprachunterrichtes erkennen.

Auf fruchtbaren Boden scheint die Anregung gefallen zu sein, dem volkstümlichen Sprichworte wieder einen breiteren Raum im Sprachunterrichte zu gewähren. Freilich die Art, wie P. Gerhardt und andere die Sache aufgefasst und ausgeführt haben, ist nicht ganz so, wie ich mir's gedacht hatte. Wie wir die zahlreichen Sprichworte, die dem Handbuche beigegeben sind, syntaktisch behandelt wissen möchten, wolle der geneigte Leser an folgenden Beispielen, einem einfachen und einem zusammengesetzten Satz erkennen. (Handbuch, S. 11 und S. 80ff.)

Schmieds Kinder fürchten die Funken nicht.

Wie würdest du zu Hause dafür sagen? 'n Schmiede seine Kinder fürchten sich nich vorn Funken. Frage nach den einzelnen Teilen des Sprichworts! Wie würdest du sagen, wenn du schon vorher von Kindern gesprochen hättest? Die Kinder des Schmiedes fürchten —. Wie muss der Satz lauten, wenn der Schmied nicht mehrere Kinder hat? Das Kind des Schmiedes fürchtet —. Wie würdest du sagen, wenn du vorher von keinem Schmiede gesprochen hättest? Die Kinder eines Schmiedes fürchten —. Wie lautet der Satz, wenn du nicht bloss an einen Schmied denkst? Die Kinder von Schmieden fürchten —. Wie, wenn du vorher noch nicht von den Kindern gesprochen hast? Kinder von Schmieden fürchten —. Wie, wenn du an alle Kinder aller Schmiede denkst? Die Kinder der Schmiede fürchten —. Wie kannst du sagen, wenn du im letzten vorausgehenden Satze von den Kindern des Schmiedes im Werfalle gesprochen hast? Sie fürchten die Funken nicht. Einzahl? Es fürchtet —. Wie, wenn du im letzten vorausgehenden Satze vom Schmiede im Werfalle gesprochen hast? Seine Kinder fürchten —. Wenn du von mehreren Schmieden gesprochen hast? Ihre Kinder fürchten —. Wie kannst du sagen, wenn der vorausgehende Satz mit den Worten *Kinder des Schmiedes* oder *Schmieds Kinder* geschlossen hat? Die fürchten die Funken nicht. Wie, wenn der Satz mit den Worten *Schmieds Kind* geschlossen hat? Das fürchtet —. Wie wirst du sagen, wenn das letzte Wort des vorausgehenden Satzes *Schmied* lautet, ohne dass in dem Satze von den Kindern gesprochen worden ist? Dessen Kinder —. Wie, wenn *Schmiede* das letzte Wort ist? Deren Kinder fürchten die Funken nicht.

Wer dem Armen einen Rock gibt, dem gibt Gott einen Mantel.

a) Wie würde der Satz in deiner Mundart lauten? — Was will das Sprichwort sagen? Vergleich die Grösse und den Wert eines

Rockes und eines Mantels! Der Lohn, den der Wohltätige erhält, ist grösser und wertvoller als das, was der Wohltätige dem Armen gibt.

b) Orthographie. Sprecht den Satz im Chore! (Deutliche Artikulation des *m* in *dem* und des *t* in *gibt.*)

Wen stellst du dir bei den Worten *dem Armen* vor? — Was gibt das Wort *arm* von dem Manne an? — Wie werden Eigenschaften in der Regel geschrieben? — Wie würdest du das Wort *arm* schreiben, wenn der Satz hiesse: Wer einem armen Manne einen Rock gibt —? Wie sagt dafür das Sprichwort? — Welcher Ausdruck gefällt dir besser? — Warum? Der Ausdruck des Sprichwortes ist kürzer. Was wird von dem Manne nur genannt? — Schreib das Sprichwort nieder. Wie machst du den Leser darauf aufmerksam, dass du einen Mann meinst, obgleich du nur die Eigenschaft angibst? — Wie würdest du sagen und schreiben, wenn du an eine arme Frau dächtest? — Wer einer armen Frau — einer Armen. Merke: Wenn von einem Menschen oder einem Dinge nur die Eigenschaft angegeben wird, wird die Eigenschaft mit grossem Anfangsbuchstaben geschrieben. Wiederhole die Regel!

c) Interpunktion. Wieviel Tätigkeiten sind in dem Sprichworte genannt? — Wie heisst die erste? — die zweite? — Welche Worte gehören zur ersten Tätigkeit? — welche zur zweiten? — Wie hältst du die beiden Sätze auseinander, wenn du das Sprichwort aufschreibst? — Sprecht die beiden Sätze und gebt mit der rechten Hand an, wo das Komma stehen muss!

Anm.: Es empfiehlt sich, die Bewegungsempfindungen und -vorstellungen auch beim Unterricht in der Zeichensetzung zu berücksichtigen. Man braucht dann nicht jedes Übungsbeispiel unter Zeitverlust niederschreiben zu lassen; es genügt, wenn die Schüler die Zeichen beim Sprechen durch eine Bewegung der Schreibhand für den Lehrer sichtbar andeuten.

d) Relativsatz. Gib in einem Satze an, welchem Menschen Gott einen Mantel gibt. — Gott gibt dem Menschen einen Mantel, der dem Armen einen Rock gibt.

Nach welchem Worte steht der Satz: der dem Armen einen Rock gibt? — Was könnte man denken, wenn man das ganze Sprichwort zum ersten Male hört, und zwar so, wie du es jetzt gesprochen hast? Der Mantel gäbe dem Armen einen Rock. Zu welchem Worte gehört der Satz: der dem Armen einen Rock gibt? — Sprich den Gedanken so aus, dass man dich nicht falsch verstehen kann. Dem Menschen, der dem Armen einen Rock gibt, gibt Gott einen Mantel. Wie würde der Satz in deiner Mundart lauten? südd.: Dem Mensch, wo dem Armen einen Rock gibt —. md.: Dem Menschen, derde (= der da) dem Armen. Sprecht den

Satz richtig im Chor und gebt mit der Hand an, wo jetzt ein Zeichen stehen muss!

e) Konditionalsatz. Wende das Sprichwort auf dich an und sage, wenn (unter welcher Bedingung) dir Gott einen Mantel gibt! Gott gibt mir einen Mantel, wenn ich dem Armen einen Rock gebe. (Stellung des Kommas.) Ich habe zuletzt von Gott und von einem Mantel gesprochen. Du tust recht, dass du mit den beiden Worten deinen Satz anfängst.[1]) Wie würdest du sagen, wenn du im vorhergehenden Satze von einem Armen oder von einem Rocke gesprochen hättest? Wenn ich dem Armen einen Rock gebe, so gibt mir Gott einen Mantel. Welches Wort hast du im zweiten Satze eingefügt? — Merke: Wenn man den ersten Satz mit *wenn* anfängt, ist *so* im zweiten Satze überflüssig. Sprecht die beiden Sätze noch einmal, ohne das Flickwort! (Allg. Stilregel 17.)

f) Konjugationsübung. Dativ des Pronomens *man*. Sprich von deinem Nachbar und rede ihn an! Wenn du dem Armen einen Rock gibst, gibt dir —. Wie sagst du zu Hause für *wenn du* —? Wenns de —. (südd. *bals de* = sobald du). Sprich von einer dritten Person! Wenn er — gibt, gibt ihm —. Setze für *er* ein Dingwort ein! Wenn ein Mensch —. Gib das Geschlecht an! Wenn ein Mann —. Sage das kürzer, indem du *Mann* weglässt! Wenn einer —. Wie lautet der Satz, wenn du an eine weibliche Person denkst? Wenn eine —, gibt ihr —. Wie sagst du zu Hause, wenn du es unentschieden lassen willst, ob es ein Mann oder eine Frau ist? Wenn eins dem Armen einen Rock gibt, gibt ihm —. Wie pflegt man dafür in der Schriftsprache zu sagen? Wenn man dem Armen einen Rock gibt, gibt uns —. Wenn du mit *man* anfängst, darfst du nicht mit *uns* fortfahren.[2]) Wenn man dem Armen einen Rock gibt, gibt eine*m* Gott einen Mantel. Sprecht den Satz im Chore! — Wie wird das Wort *Mann* gewöhnlich geschrieben? — Wie, wenn es wie in unserem Satze auch eine Frau bezeichnen kann? — Wie heisst der letzte Laut des Wortes? — Bei Worten, die auf *n* ausgehen, wird oft noch ein Laut hinzugefügt, der ursprünglich nicht dazugehört. Wie lautet der Satz: *Ich bin eben erst gekommen* in deiner Mundart? Ich bin ebend erst gekommen (obersächsisch). Welches Wort hast du anders gesprochen, als es geschrieben wird? — Welcher Laut ist noch zum *n* hinzugetreten? — Von *man* gibt's eine Form, wo dies *d* sogar geschrieben wird — jemand. Wende das Wort an! Wenn jemand —, gibt ihm —. Sprich von dir und

[1]) Das psychische Gesetz, dem der Schüler hier unbewusst gefolgt ist, muss er allmählich auch bewusst befolgen lernen; es ist eins der wichtigsten Stilgesetze. (Vgl. Sprachübungen, Allgem. Stilregel 5.)

[2]) Der Fehler findet sich in den Aufsätzen der Schüler ziemlich oft, während im lebendigen Sprachgebrauche die obliquen Kasus von *man* ganz richtig durch die entsprechenden Kasus von *einer* ersetzt werden.

deinen Mitschülern! Wenn wir —, gibt uns —. Wie lautet der Satz in deiner Mundart? Wemmir —. Rede die Mitschüler an! Wenn ihr —, gibt euch —. Wie lautet der Satz in deiner Mundart? Wennt ihr — wennt'r —.[1])

Sprich von den Mitschülern, aber rede sie nicht an! Wenn sie —, ihnen —. Sprich von mir und rede mich an! Wenn Sie —, gibt Ihnen —. Vergleich die letzten beiden Sätze! Klingen gleich. Wieviel Personen meintest du mit den Worten *sie* und *ihnen* im ersten Satze? — Wieviel im zweiten? Denke, du schreibst mir einen Brief. Wie wirst du die Worte *sie* und *ihnen* schreiben, wenn du die Mitschüler meinst? — wenn du mich meinst?

g) Interrogativsatz. Eine Bedingung kann auch als Frage ausgedrückt werden. Denke, du wolltest wissen, ob ich dem Armen einen Rock gebe. Wie würdest du fragen? — Wende die Frage auf dich selber an! Gebe ich dem Armen einen Rock? Welches Zeichen setzen wir am Ende einer Frage? — Sprecht den Satz im Chor und gebt das Zeichen an! — Füge den zweiten Satz hinzu! Gebe ich dem Armen einen Rock, gibt mir Gott einen Mantel. Wie halten wir's jetzt mit dem Zeichen? Nur ein Komma. Chorsprechen! Ich schreibe die beiden Sätze an die Wandtafel. Wiederhole, was der erste Satz enthält! — Wie steht's mit dem zweiten? Keine Frage. Wie würde der zweite Satz klingen, wenn er eine Frage enthielte? — Woran kann der Hörer merken, dass der Satz keine Frage enthält? — Am Ton. Vergleich die Worte der gesprochenen Frage mit den Worten des Satzes, der an der Tafel steht! Die Worte lauten gleich. Wofür könnte der zweite Satz beim flüchtigen Lesen gehalten werden? — Damit das nicht geschieht, setzt man beim Schreiben gern ein Wort an den Anfang, das dem Leser sofort sagt, dass der zweite Satz keine Frage enthält — da, dann. In der Schriftsprache wendet man ausser *da* und *dann* (sd. aft) auch noch *so* an, das in den Mundarten zu dem Zwecke nicht mehr üblich ist.

Was haben wir uns von *so* gemerkt, wenn der Vordersatz mit *wenn* anfängt? Überflüssig. Jetzt? —

Wende das Sprichwort auf verschiedene Personen an und fang den Nachsatz mit *da, dann* oder *so* an! (Durchkonjugieren!)

---

[1]) In mittel- und süddeutschen Mundarten nehmen Konjunktionen vor den Pronomen der 2. Pers. sing. und im Plural vielfach die Endung des Verbums an. „Aber der Lehrer darf doch die Schüler nicht absichtlich verleiten, solche Fehler zu machen! Muss ihm nicht im Gegenteil alles daran liegen, Fehler zu verhüten? Und müssen die Schüler nicht irre werden, wenn der Lehrer sie geradezu auffordert, vor seinen eigenen Ohren und in den geweihten Räumen der Schule frech ihr gemeines Gassendeutsch zu reden?" Verehrter Herr Kollege! Die Schüler haben den Fehler schon tausendmal gemacht und werden ihn noch tausendmal machen. Auf das eine Mal mehr oder weniger kommt's nicht an. Aber darauf kommt's an, dass sie (und Sie!) darauf achten lernen.



h) Imperativsatz. Sprich die Bedingung, den ersten Satz des Sprichwortes, als Befehl aus! Gib dem Armen einen Rock! Welches Zeichen? — füge den zweiten Satz hinzu! Gib dem Armen einen Rock. Gott gibt dir einen Mantel. Fang den zweiten Satz so an, dass man sofort weiss, die zweite Tätigkeit ist die Folge der ersten oder tritt dann ein, wenn die erste schon eingetreten ist. Gib dem Armen —, dann (da, so) gibt dir Gott —. Welches Zeichen? — Im Chor! — Sprich den Befehl zu mehreren Personen! Gebt —, so gibt euch. Wie lautet der Satz, wenn du zu einer erwachsenen Person sprichst, mit der du nicht nahe verwandt bist? Geben Sie —, so gibt Ihnen —.

i) Adhortativsatz. Wie spreche ich am Morgen zu euch, wenn ich euch — und mich selber mit — zum Beten auffordere? Wir wollen beten! Wende diese Form der Aufforderung auf unser Sprichwort an! Wie fordert der Pfarrer in der Kirche die Gemeinde und sich selber zum Beten auf? Lasst uns beten! Diese Art der Aufforderung ist in Norddeutschland üblich. Wende sie auf das Sprichwort an! — In Süddeutschland gibt's noch eine dritte Art der Aufforderung: Beten wir! Wende auch die süddeutsche Art an! Geben wir dem Armen einen Rock, Gott —. Ich schreibe die Aufforderung an die Wandtafel. Wofür könnte man sie beim Lesen halten? Für eine Frage. Wie können wir das verhindern? Ausrufezeichen. Wie wirst du sagen, wenn du willst, dass jemand die Tätigkeit ausführe, den du nicht kennst und den du deswegen unbestimmt mit *man* bezeichnen musst? Man gebe —.

Anm.: Die in der Mundart übliche Form der Adhortativsätze wird natürlich von den Schülern sofort selbst gefunden. In süddeutschen Schulen wird man also die konjunktivische Form nicht zu geben brauchen. In mittel- und norddeutschen Schulen sind die Schüler zunächst geneigt, den süddeutschen Adhortativ als Frage aufzufassen. Zur Vermittlung des richtigen syntaktischen Verständnisses lasse man ihn mit stark sinkendem Tonfall sprechen.

k) Umschreibung des Futurums. Wer dem Armen einen Rock gibt, dem gibt Gott —. Welche Zeit ist damit gemeint? Jede.[1]) Wie lautet der Satz, wenn die erste Tätigkeit schon früher, in der Vergangenheit geschehen ist, die zweite gerade jetzt in der Gegenwart geschieht? Wer dem Armen einen Rock gegeben hat, dem gibt —. Wie, wenn du ausdrücken willst, dass die erste Tätigkeit in der Gegenwart, die zweite in der Zukunft liegt? Wer — gibt, dem wird Gott — geben. Sprich den Gedanken in verschiedener Form und von verschiedenen Personen aus! Gebe ich —, wird mir Gott — geben. Gib —, dann wird — geben. Wenn

---

[1]) Das zeitlose deutsche Präsens wird vor allem gern zur Vertretung des fehlenden Futurs gebraucht.

man — gibt, wird einem — geben. Wir wollen — geben, so wird —. Gebt —, da —. Wenn die Menschen —, wird ihnen —.

l) Kausalsatz. Gib den Grund an, warum dir Gott einen Mantel gibt! Gott gibt mir einen Mantel, weil ich dem Armen einen Rock gebe (gegeben habe). Zeichen? — Nimm an, du hättest vorher davon gesprochen, dass du dem Armen einen Rock gibst. Wie würdest du den neuen Satz anfangen? Weil ich —, gibt mir —. Zeichen? — Durchkonjugieren. Mundart: weilst du — weiln wir — weilmir — weilt ihr — weiln sie —.

Durch welches Wort hast du angedeutet, dass das Verhalten des Menschen der Grund ist für das Verhalten Gottes? — Um den Grund anzudeuten, wird in der Schriftsprache oft ein andres Wort gebraucht, das ursprünglich auf einen Ort hinweist . . . da. Wende es an und gib die Stellung des Kommas an! — Da ich —, gibt Gott —.

Wende denn an! Gott gibt —; denn —. Welches Zeichen steht vor denn? —

In der mündlichen Rede und in der Sprache der Dichter werden oft zwei Sätze nebeneinandergestellt, und es wird durch kein besonderes Wort ausgedrückt, dass die eine Tätigkeit die Folge der anderen ist. Stelle die beiden Sätze des Sprichwortes so nebeneinander! Ich gebe dem Armen einen Rock, Gott gibt mir einen Mantel. Verbind die beiden Tätigkeiten durch und! — Wie steht es jetzt mit dem Satzzeichen? — Von wem geht die erste Tätigkeit aus? — Von wem die zweite? — Wir merken uns: Wenn zwei Tätigkeiten von verschiedenen Personen (oder Dingen) ausgehen, werden sie durch ein Zeichen getrennt, auch wenn sie durch *und* verbunden sind. Wiederhole die Regel! Wendet das Sprichwort auf verschiedene Personen der Einzahl und Mehrzahl an und gebt mit der rechten Hand an, wo das Komma steht! —

Nimm an, du hättest den ersten Satz schon ausgesprochen und wolltest darauf hinweisen, dass er den Grund enthält, warum oder weswegen dir Gott einen Mantel gibt. Ich gebe dem Armen einen Rock; darum (deswegen, deshalb) gibt mir —. Wie lautet der Satz in deiner Mundart? (Mitteldeutsch *drum, destwegen, desterwegen, desthalben, desterhalben*).

m) Temporalsatz. Gib die Zeit an, wann dir Gott einen Mantel gab! Als ich — (Mundart: *wo ich — wie ich*).

n) Optativsatz. Wie sprichst du, wenn du in deinem Herzen wünschest, dass ein anderer dem Armen einen Rock geben solle? Wenn er doch — gäb (geben täte)! Gäb er nur —. Wie lautet die Wunschform in der Schriftsprache? — Wie wird sie geschrieben? — Wende sie in unserem Sprichwort an! Wenn ich dem Armen einen Rock gäbe —, gäbe mir —. Gäbest du —, usw.

o) Finalsatz. Mancher gibt dem Armen einen Rock, damit ihm Gott einen Mantel gebe (gibt, geben soll) usw.

Man wird aus den Beispielen erkennen, dass wir nicht Gegner der Grammatik sind, sondern Gegner der Grammatik, die ihr Ziel in der Einführung ins Verständnis und in den richtigen Gebrauch grammatischer Kunstausdrücke sucht, anstatt in der Einführung ins Verständnis und in den richtigen Gebrauch der Sprache. Zwar in den Überschriften, Anmerkungen und im Inhaltsverzeichnis unseres Handbuches scheuen auch wir uns nicht vor dem üblichen grammatischen Kauderwelsch, sobald wir aber mit den Schülern reden, hüten wir uns, Kunstausdrücke anzuwenden, die weder für die Schule noch für das Leben irgend einen Wert haben.

Die angeführten Beispiele werden weiter erkennen lassen, dass wir das Sprichwort durchaus nicht im Sinne der alten Beispielmethode angewandt wissen wollen. Die sogen. Beispielgrammatik pflegte den Schülern eine Anzahl gleichartig gebauter Sätze vorzulegen, daran irgend einen Kunstausdruck zu „entwickeln" und einzuprägen und das Gelernte schliesslich etwa in folgender Weise zu wiederholen: Welche Arten von Sätzen haben wir kennen gelernt? Nenne einen einfachen, einen zusammengezogenen, einen zusammengesetzten Satz, eine Satzverbindung, ein Satzgefüge! Wodurch kann die Ergänzung ausgedrückt werden? usw. Die Hauptsache war der terminus technicus, die Einteilung und das System; von einer wirklichen Einführung ins Verständnis, von einer Schulung der Sprachfertigkeit war nicht die Rede.

Bekanntlich fordern manche Pädagogen, dass jede Sprachstunde einen einheitlichen Gedankenkreis behandle. Diese Gedankengreise haben zwar im allgemeinen nicht viel zur Förderung des deutschen Unterrichtes beigetragen, aber solange durch die Forderung nicht wichtige Ziele des Sprachunterrichts verdunkelt werden, kann man sich wohl damit einverstanden erklären. An der Einheitlichkeit des Gedankenkreises, der in den angeführten Beispielen behandelt ist, wird sich kaum etwas aussetzen lassen. Wer freilich glaubt, wenn er in der Geographiestunde von China gesprochen hat, er müsse auch in der nächsten deutschen Stunde etwas Chinesisches behandeln, dem ist weder zu helfen, noch ist Hilfe für den deutschen Unterricht von ihm zu hoffen.

Über Aussprache, Wortbildung, Wortbedeutung und Anordnung des Unterrichtsstoffes ein andermal.

IV.

Die erziehliche Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts nach seinem gegenwärtigen Stande.

Von Schuldirektor **Andrae** in Hartmannsdorf.

I.

Der gegenwärtige Stand des naturkundlichen Unterrichts.

Von grundlegender Bedeutung erscheint zuvörderst die Bestimmung des Zwecks des naturkundlichen Unterrichts. Humboldt will eine „Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen" erzielen.

Rossmässler beantwortet die Frage nach dem Zweck des naturkundlichen Unterrichts: „Durch geschichtliche Behandlung des Unterrichts über die Natur muss diese dem Schüler zur mütterlichen Heimat werden, in der ein Fremdling zu sein ihm eine Schande und ein Schaden ist."[1])

Kiessling und Pfalz bezeichnen als Zweck des naturkundlichen Unterrichts, „im Menschen eine auf klarem Verständnisse beruhende Liebe zur Natur zu entwickeln, welche hebend und befestigend auf die Ausbildung seines sittlichen Charakters einzuwirken vermag."[2])

Nach Junge[3]) ist das Ziel des naturkundlichen Unterrichts, „ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur". In seinen Beiträgen zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts fordert er (S. 55) „Verständnis des einheitlichen Lebens der Erde als das einer Lebensgemeinschaft anzustreben".

Es dürfte genügen, die Kinder in das Verständnis einiger Lebensgebiete der Heimat einzuführen, damit sie „eine klare Einsicht in die gesetzmässig geordnete Abhängigkeit der hier existierenden Lebensformen von den gegebenen natürlichen Bedingungen" erlangen. Und wenn hierzu „die Herausbildung einer solchen Gemütsverfassung kommt, dass der Schüler sich mit deutlichem Bewusstsein zur Natur und ihren einzelnen Gliedern in ein Verhältnis der Intimität und der persönlichen Annäherung gestellt fühlt", so dürfte der naturkundliche Unterricht einen Zweck erfüllen, den die Pädagogik in der Formulierung fordert: „Gemütvolle Erkenntnis des Naturlebens und seiner Beziehungen zum Menschen".

---

[1]) Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zur Umgestaltung desselben, gewidmet dem deutschen Lehrerstande. 1860.

[2]) Naturgeschichte für die einfache Volksschule. Vorwort zur zweiten Auflage. 1892.

[3]) „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft." 1886.

Von welchen Gesichtspunkten aus erfolgen gegenwärtig Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe für den naturkundlichen Unterricht? Nicht die Kenntnis der äusseren Naturerscheinungen, sondern die Erkenntnis der in und an den Naturgegenständen nach dem ehernen Gesetze von Ursache und Wirkung sich vollziehenden Lebenserscheinungen ist massgebend für die Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs. Dieser Gesichtspunkt zwingt, bei Auswahl und Anordnung nicht die Objekte an sich, sondern die an ihnen zu gewinnenden Resulate ins Auge zu fassen. Für deren Sichtung und Verwendung ist hauptsächlich massgebend der psychische Standpunkt des Schülers. Die gegenwärtige Methodik des naturkundlichen Unterrichts befasst sich daher vornächst mit den Fragen:

„Welche Resultate passen für die psychische Tragfähigkeit der Kinder auf den einzelnen Stufen?

Welches ist der innere Fortschritt, nach dem unter Berücksichtigung der fortschreitenden geistigen Entwicklung des Schülers die Verteilung der Resultate auf die einzelnen Stufen zu geschehen hat?

An welchen Objekten der heimatlichen Natur sind die zu vermittelnden Resultate am besten zu gewinnen?“[1])

Die Methodik des naturkundlichen Unterrichts hat im Verlaufe ihrer Entwicklung und Vervollkommnung auf mancherlei Gesichtspunkte vorübergehend Wert gelegt. Eine geraume Periode hindurch beherrschte das technologische Moment den Unterrichtsbetrieb in Naturkunde. Dieses Prinzip wurde abgelöst von der Richtung, die den Schwerpunkt in die genaue Beschreibung aller äusseren Merkmale rückte und im Anschluss hieran die Gewinnung eines Systems anstrebte. So Lüben. Wohl legte er besonderen Wert auf die Beobachtung, durch die des Schülers Selbsttätigkeit angeregt wird. Wahrheit war ihm der oberste Grundsatz für den naturkundlichen Unterricht, der auf die Anschauung zu gründen und die Kenntnis der Heimat anzustreben hat — aber das alles zur Gewinnung eines Systems. Obschon Erkenntnis der Einheit und des Lebens in der Natur nach Lüben das Ziel des naturkundlichen Unterrichts ist, trennte er in seinen praktischen Anweisungen die Behandlung des Organs und seiner Funktion, also Anatomie und Physiologie, Morphologie und Systematik kennzeichnen Lübens Arbeiten. Eine spätere Wandlung betonte das rein ästhetische Moment. Es spreizte sich eine Richtung und erhob Anspruch auf dauernde und alleinige Geltung, die den Blick hauptsächlich auf innere Harmonie und Schönheit der Natur lenkte. Gegenwärtig gilt die biologische Betrachtungsweise als höchste Errungenschaft auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts.

---

[1]) Ernst Walther, „Der naturkundliche Unterricht nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet.“

Das biologische Prinzip ist „die Erörterung zwischen Bau und Lebensbedingungen eines Wesens". Bei der biologischen Behandlungsweise fragt es sich: „Welche Tätigkeit kann das Lebewesen infolge der besonderen Bauart seiner Organe ausführen, oder in welcher Weise ermöglicht der Körperbau demselben, bestimmte Lebenstätigkeiten auszuführen."[1]) Das biologische Moment beherrscht sonach vor allem die Form, weniger den Stoff des Unterrichts. „Die biologische Behandlung bedeutet ein wesentliches Glied in der langen Entwicklungsreihe, die ihren Anfang nahm mit dem Wiedererwachen der Wissenschaften der Neuzeit. Jener einsame und von aller Welt verlassene Baruch Spinoza war es, der zuerst in der Kausalität das herrschende Gesetz des Universums fand. Fast zwei Jahrhunderte später lauschte der Riesengeist Alexander von Humboldt der Natur, und sein Ohr vernahm die gleichen Töne; ihm offenbarte sich in der Vorstellung der Tatsachen das Wesen der Natur."[2])

In seinem Kosmos findet sich der Ausspruch: „Der Reichtum der Naturwissenschaft besteht nicht mehr in der Fülle, sondern in der Verkettung der Tatsachen."

Neben der biologischen Behandlung wendet gegenwärtig die Methodik des naturkundlichen Unterrichts „auch solchen Momenten gebührende Aufmerksamkeit zu, in denen eine Verbindung von Volkstum und Natur zum Ausdruck kommt". Das ist die folklorische Behandlungsweise (Folklore = Volkskunde), die „so manchen Naturdingen anhaftende alte überlieferte Reste sinniger, gemütvoller Naturauffassung aus unseres Volkes Vorzeit würdigt, auf Bedeutung der Namen, die Symbolik der Tiercharaktere in Sprichwort, Fabel und Märchen, die Beziehung der Naturkörper zu Sitte und Brauch in die unterrichtliche Behandlung hineinwebt und darauf hinweist, wie unsere Dichter die Natur in poetisch verklärter Weise zum Gegenstand ihrer Darstellung machen".[3]) „Denn, was die Deutschen von jeher am meisten bewegt, im tiefsten Innern gepackt hat, das waren die grossen Vorgänge in der Natur."

In der richtigen Erwägung, dass Morphologie, Systematik und Biologie insonderheit den Intellekt beschäftigen, die ästhetische und folkloristische Betrachtung an das Gefühl sich wenden und Technologie dem Wollen die nötigen Mittel zur freien Betätigung erschliesst, entnimmt die gegenwärtige Methodik des naturkundlichen Unterrichts die zu gewinnenden Resultate allen diesen genannten Gebieten.

„Die Erkenntnis der Aussenwelt beginnt mit der zum Bewusstsein gelangenden Sinnesempfindung, wird im weiteren Verlaufe des

[1]) Timm, „Wert des naturgeschichtlichen Unterrichts für die formale Bildung an Beispielen dargestellt."

[2]) Frick, Direktor der Franckischen Stiftungen zu Halle a. S.

[3]) E. Walther, „Der naturkundliche Unterricht nach biologischen Gesichtspunkten."



psychischen Prozesses zur Wahrnehmung, zur Anschauung", als Erinnerungsbild zur Vorstellung, „um schliesslich im psychischen Begriffe die erste Hauptstufe der Entwicklung zu erreichen."[1]) Diese Erkenntnis haftet am einzelnen Objekte; ihr mangeln noch Tiefe und Weite. Durch mannigfaltige Bearbeitung des so gespeicherten Materials auf dem Wege des Vergleichs werden logische Begriffe gewonnen. „Aus ihnen lassen sich durch Determination die höchsten Einsichten ableiten, die zum pragmatischen Verständnis der Erscheinungswelt und der sie beherrschenden Gesetze führen."[1])

Diesen drei Hauptstufen des psychischen Begriffs, des logischen Begriffs und des angewandten Denkens trägt die gegenwärtige Methodik bei Verteilung des naturkundlichen Stoffs auf die einzelnen Unterrichtsstufen gebührende Rechnung.

Die Anwendung der Kulturstufen auf Naturkunde, die Anordnung und Verteilung des Lehrstoffs nach kulturhistorischen Perioden, die der geistvolle Beyer in seinem Buch „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule" vorgeschlagen, hat sich nicht eingebürgert. Das Prinzip der kulturhistorischen Stufen liegt ausserhalb der Natur, stört geradezu den Zusammenhang der Natur. Um Interesse zu erzeugen, muss die Natur unmittelbar auf das Kind wirken.

Die gegenwärtige Methodik des naturkundlichen Unterrichts weist der Unterstufe die Gewinnung einfachster, anschaulicher Begriffe zu. Das Kind lernt kennen, was ein Fruchtknoten, ein Fühler usw. ist, dass man den Wildling veredelt, dass die Raupe sich einpuppt usw. Die erlangten Resultate gehören zumeist dem Gebiete der Morphologie an, berühren aber zugleich die Biologie. Sie entstammen der Betrachtung, der Beobachtung eines Objekts der Heimat, das dem Kinde auffällig, interessant ist, dessen Lebenserscheinungen deutlich zutage treten, ohne Mühe beobachtet werden können und zugleich praktisch und wichtig sind.

Die Mittelstufe richtet den Blick auf bestimmte Gruppen (Lebensgebiete, Naturgebiete, durch des Menschen Zutun künstlich geschaffene Gebiete), wie solche sich im Garten, auf dem Felde, am Strassengraben, auf dem Steinhaufen usw. in natürlicher Gemeinschaft finden. Betrachtet werden beispielsweise:

Der Laubwald im Frühlinge, und zwar die Laubbäume, die Waldblumen, die tierischen Bewohner des Laubwaldes; — das Feld, und zwar die Getreidearten, Kartoffel, Unkräuter, tierische Bewohner des Feldes; — am Strassengraben; — zur Herbstzeit im Walde, auf dem Felde und auf der Wiese; — Topfpflanzen in der Wohnstube; — unangenehme Gäste im Hause; — Tier- und Pflanzenleben an der deutschen Seeküste; — Mineralien und Gesteine Deutschlands usw.

---

[1]) E. Walther a. a. O.

Das Bekannte bietet wertvolles Apperzeptions- und Vergleichungsmaterial. Der übereinstimmende Bau der Pflanzen und Tiere führt zum Verständnis natürlicher Familien. An der Hand des Vergleichs ergeben sich Gruppen wie Windblätter, Blüten, die von Insekten bestäubt werden, Tiere, die gleiches Gebiss, gleichen Schnabel, gleiche oder ähnliche Fortbewegungsorgane besitzen. Sammelbegriffe werden gewonnen, die zu einer Systematik führen, die allerdings mit der ominösen Systematik vergangener Zeiten und überwundenen Standpunktes nur weniges gemein hat. Die Fülle der morphologischen und biologischen Resultate ordnet sich allgemeinen Begriffen, den logischen Begriffen unter. „Durch die angewandte vergleichende Betrachtung wird der geistige Blick des Kindes erweitert von der Erkenntnis der einzelnen Tatsache und Erscheinung zur Einsicht in das ganzen Tatsachenreihen und Erscheinungsreihen zugrunde liegende Allgemeine und Gesetzmässige.“[1])

Die Oberstufe verwertet das Erworbene zur selbständigen Lösung neuer und tieferer Probleme. Die Gesetze des kausalen Zusammenhangs der Naturerscheinungen werden auf dieser Stufe durch biologische Betrachtung der charakteristischen Gebiete der Heimat, wie Wald, Sumpf usw. gefunden und geordnet. Hier werden Gesetze erarbeitet wie: Wasser, Wärme und Luft sind Keimungsbedingungen. — Durch Verwitterung der Gesteine ist die Erdoberfläche für Pflanzen bewohnbar geworden. — Tier- und Pflanzenwelt des Wassers sind den Einflüssen ihres Aufenthaltes unterworfen. — Die Kultur bringt Änderung der Lebensweise von Tieren und Pflanzen mit sich. — Durch Kenntnis der Natur macht der Mensch sich zum Herrn der Natur usw. Es sind dies Ergebnissätze, die sich inhaltlich mit den Gesetzen decken, die nach Junge beim naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule in betracht kommen. Er führt deren insonderheit 8 auf:

1. Das Gesetz der Erhaltungsmässigkeit: Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander.
2. Das Gesetz der organischen Harmonie. Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen.
3. Das Gesetz der Anbequemung oder Anpassung: Lebensweise und Einrichtung passen sich veränderten Verhältnissen an.
4. Das Gesetz der Arbeitsteilung: Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt.
5. Das Gesetz der Entwicklung: Jeder Organismus entwickelt sich aus dem Zustande des Einfacheren zu dem des Vollkommeneren.

[1]) E. Walther a. a. O.

6. Das Gesetz der Gestaltenbildung: Vorhandene Teile wirken auf neuhinzukommende so ein, dass ein Körper von ganz bestimmter Form entsteht.
7. Das Gesetz des Zusammenhangs: Die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und voneinander abhängig.
8. Das Gesetz der Sparsamkeit im Raum und in der Zahl.

Wir enthalten uns einer Kritik dieser Gesetze, wollen auch mit Junge darüber nicht rechten, ob Gesetz 2 und Gesetz 7 zusammenfallen. Verhehlen wollen wir uns aber nicht, dass die Berücksichtigung solcher Gesetze die schablonenhafte Beschreibung ausschliesst und eine denkende Betrachtung fordert. Nur sei vor schablonenhafter und unzeitiger Anwendung dieser Gesetze gewarnt.

Die bezeichneten Gebiete „Wald, Sumpf, Teich" nennen wir natürliche Lebensgemeinschaften. Der Begriff „Lebensgemeinschaft" stammt von Professor Möbius in Kiel. Nach ihm bedeutet „Lebensgemeinschaft eine Gemeinschaft lebender Wesen, als eine den durchschnittlichen äusseren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten". In seinem Werke „Die Auster und die Austernwirtschaft" führt Möbius als Beispiel einer Biocoenose an: „Eine Austernbank bringt eine gewisse Menge Austern hervor. Wird sie vernünftig, wirtschaftlich richtig befischt, so werden die leergewordenen Plätze durch einen verhältnismässigen Teil der Austernbrut wieder bevölkert (die übrige Brut geht verloren, wenn sie nicht anderweitig einen ihrer Entwicklung günstigen Ansiedelungsort findet). Wird die Brut aber verhältnismässig stark befischt, so siedeln sich statt der Austern Miesmuscheln oder andere Muscheltiere an, die unter denselben Lebensbedingungen existieren. Die Bank bringt unter den vorhandenen Bedingungen die grösste Summe lebender Individuen verschiedener Arten hervor."

Junge, der die unmittelbare Erbschaft von Möbius angetreten, formuliert den Begriff „Lebensgemeinschaft als eine Gesamtheit von Wesen, die gemäss dem inneren Gesetze der Erhaltungsmässigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und ausserdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen, abhängig sind resp. aufeinander und das Ganze wirken". Diese natürlichen Lebensgemeinschaften decken sich nicht mit den durch menschlichen Einfluss geschaffenen Gebieten. Ein Vergleich der beiden Definitionen ergibt übrigens einen Differenzpunkt. „An Junges Erklärung fehlt die Proportionalität zwischen den äusseren Lebensverhältnissen und der Zahl der Individuen, sodann das Moment der dauernden Erhaltung der Wesen in dem Gebiete der Fortpflanzung."

Wie behandeln wir nun gegenwärtig den Einzelstoff im naturkundlichen Unterrichte?

Wir gehen von der direkten Anschauung und Beobachtung der Natur selbst aus. Auch wenn Präparate, Bilder und sonstige Anschauungsmittel noch so künstlerisch hergestellt sind, ziehen wir die Wirklichkeit der Darstellung vor. Erkenntnis der Natur suchen wir durch häufige Unterrichtsgänge zu gewinnen in der Überzeugung, dass sie die einzige Gelegenheit bieten, Totaleindrücke zu fixieren, das Lebensgebiet zu überschauen, das Wissen ungezwungen zu weiten und zu vertiefen, auf die ästhetische Wirkung der Natur hinzuweisen und traute Freundschaft mit der Natur zu schliessen. Wir richten Schulgärten ein und legen Aquarien, Terrarien, Vivarien an, um ein Stück heimatlichen Naturlebens längere Zeit dem beobachtenden Kinde darzubieten.

Die unterrichtliche Betrachtung, die der Anschauung und Beobachtung folgt, sucht den Nachweis der Beziehungen zwischen Körperbau, Lebensweise und Aufenthalt, ist also biologisch, soweit es sich um augenfällige, widerspruchslose Tatsachen handelt. Die klare Einsicht in die wechselseitigen Beziehungen bedingt zugleich eine genaue morphologische Betrachtung, die im Rahmen der Biologie steht. Die Betrachtung der äusseren Merkmale ist Mittel zum Zweck. Hierauf folgt eine zusammenhängende Schilderung der Lebensführung, welche die biologischen Ergebnisse bestätigt. In eingehender Weise wird sodann dem Kinde die Beziehung der Naturobjekte zum Naturhaushalte und zum Menschen zum Bewusstsein gebracht. Dadurch wird der Schüler sich „einesteils der engen Schranken seiner Menschennatur bewusst, andernteils aber auch der durch die Gabe des göttlichen Funkens der Vernunft vermittelten bevorzugten Stellung". — Bei der Schilderung der Lebensführung eines Naturobjekts werden die Kinder persönlich an dem Schicksale desselben interessiert, an seinem Wohl und Wehe, seinen Freuden und Leiden im Dasein. Das Recht des Geschöpfes wird gewahrt gegenüber ungerechtfertigter Vernichtung durch Menschenhand, „und der Gedanke des Tierschutzes findet eine seiner ethischen Bedeutung entsprechende Wertung".

Namentlich bei Spaziergängen, Lehrausflügen und sonstigen passenden Gelegenheiten erfolgt die Berücksichtigung jener modernen Kunstbestrebungen, die des Kindes Blick für das Schöne der Natur erschliesst. An geeigneter Stelle wird hingewiesen auf gefällige, dem Auge wohltuende Formen- und Farbenverhältnisse der Dinge.

Am Ende von Hauptabschnitten wird Rückschau gehalten. Das Wissen wird in ein System gebracht. Dem Gedächtnis werden damit die nötigen Reproduktionshilfen gewahrt. In die verwirrende Fülle der Einzelheiten kommt dadurch eine gewisse Ordnung. Dabei werden gleichzeitig Wiederholungen und Betrachtungen des behandelten Stoffs nach neuen Gesichtspunkten ungezwungen veranlasst. Dem Schüler aber prägt sich ins Bewusstsein, dass er

etwas geleistet, dass er durch seine Arbeit geistig vorwärts gekommen ist.

Die erworbenen Begriffe und Einsichten werden endlich durch vielseitige Anwendung geläufig gemacht. Das erarbeitete Wissen wird verwertet zur Beantwortung aufgeworfener Fragen, zur Lösung neuer Probleme, die an irgend einer Stelle zutage treten, zur zweckmässigen Ausführung praktischer Tätigkeiten wie Formen und Zeichnen.

Die bislang gepflogenen Erörterungen beziehen sich auf die heimatliche Natur. Wie aber sind die Naturkörper der Fremde zu behandeln? Es steht ganz ausser Zweifel, dass solche Objekte dem Kinde nicht vorenthalten bleiben können, die für das Kulturleben irgend einer Landschaft bedeutungsvoll sind und ein charakteristisches Merkmal in dem betreffenden Landschaftsbilde markieren. Damit ist zugleich der Fingerzeig gegeben, wo und wann ausländische Naturobjekte zu behandeln sind, nämlich bei Betrachtung der in Frage kommenden Landschaft. Die kulturelle Bedeutung dieser Naturkörper steht unstreitig im Vordergrunde. Das biologische Moment erheischt nur dann Berücksichtigung, wenn es Beziehungen hat zu Verhältnissen, die von den heimatlichen gänzlich abweichen.

Es erübrigt, noch Stellung zu nehmen zu der strittigen Frage, ob das Mikroskop in der Volksschule zu verwenden sei.

Was soll dieser Apparat in der Volksschule? Die Kinder sehen ja doch nicht, was sie schauen sollen. Gemach! Die Schüler müssen nur in der rechten Weise angeleitet werden. Zur Einführung wählen wir ein grösseres Handmikroskop, bei dem die Präparate festzuklemmen sind. Erst später lassen wir die Kinder in ein stehendes Mikroskop schauen. Auch die Art der Präparate ist von grosser Bedeutung. Vornächst betrachten die Kinder ein Kopfhaar, ein Pflanzenhaar, dann die Zellen vom Holundermark, die Zellen eines Blattes, die Schuppen eines Schmetterlings, Blütenstaub usw. Erst wenn das Kind im Beobachten durchs Mikroskop einigermassen geübt ist, wähle man Präparate, die Schwierigkeiten verursachen. Auf Nebendinge ist das Kind aufmerksam zu machen, auf Staubteilchen, Wasser- und Luftblasen. Auch gebe man dem Schüler eine genaue Anleitung, wie in das Mikroskop zu schauen ist. Man achte auf Stellung des Kindes, auf Zudrücken eines Auges usw. An der Wandtafel entwerfe man das Bild, das das Mikroskop bietet, ehe das Kind in dieses blickt. Bei erstmaliger Benutzung stehender Mikroskope muss die Skizze auf dem Tische (neben dem Mikroskope) zum Vor- und Nachschauen liegen. Bei so gewissenhafter Anleitung sieht das Kind gar bald, was es sehen soll. Und es wird eingeführt in die Wunder der Natur. Eine bislang fremde Seite des Naturlebens erschliesst sich ihm. Vor allem aber wird dem öden, nutzlosen, geisttötenden Verbalismus in der Naturkunde entgegengearbeitet. Suchen und Streben nach Wahrheit

werden angeregt und gefördert. Woher aber die Zeit gewinnen für das mikroskopische Sehen? In der einfachen Volksschule steht wöchentlich nur 1 Stunde für Naturkunde zur Verfügung. Auch dieser Einwand hat keine Geltung. Mögen im Jahre auch einige Stunden verbraucht werden mit dem Mikroskop. Was schadet es, wenn einige Objekte nicht zur Behandlung kommen! Weniges bieten, aber das Wenige gründlich und nutzbringend. Der resultierende Gewinn hebt das Defizit vielmals auf. Auf dem Wege des Vergleichs können Naturobjekte dem Blickpunkte des Kindes nahe gebracht werden, die infolge Zeitmangels speziell nicht betrachtet werden konnten. Freilich gehört zu einem derartigen Betrieb der Naturkunde ein Lehrer, der selbst ein Naturfreund ist und sein Wissen durch eigene Forschung zu vertiefen und zu weiten imstande. Die Methodik der Gegenwart erachtet diese Forderung als unerlässlich.

Im Anschlusse hieran tun wir noch einen kurzen Blick auf das Gebiet der Naturlehre. Der Zweck des Unterrichts in Naturlehre ist nach Ziller „den Schüler bekannt zu machen mit den Mitteln und Kräften für die in der Sphäre der Gesinnung liegenden Zwecke des Wollens und Handelns".

Für die Stoffauswahl gilt: „Naturerscheinungen und häufig gebrauchte Vorrichtungen und Werkzeuge, in die Augen fallende Anwendungen von Naturgesetzen überhaupt, für welche das Kind apperzipierende Vorstellungen hat, bilden den Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt des Unterrichts in Naturlehre."[1]) Unter der Menge von Erscheinungen und Gegenständen, die auf dem nämlichen Gesetze beruhen, werden die in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, die von besonderer Bedeutung sind und dem Interesse Nahrung bieten.

Die unterrichtliche Behandlung solcher Erscheinungen und Gegenstände knüpft an des Kindes unmittelbare Erfahrung an, die an sich schon sehr reichhaltig ist und in der Hauptsache auf Totalvorstellungen beruht, die aber durch häufige Unterrichtsgänge noch besonders zu leiten und zu bereichern ist. Sie geht nicht vom Experiment aus, im Gegensatze zu Crügers Weg: Versuch und Beobachtung, Gesetz, Anwendung. Versuche werden nur eingeschaltet, wenn sie zum Verständnis der physikalischen Individuen nötig sind, also in der Synthese. Alles Lernen ist ja nur möglich mit Hilfe vorhandener, geläufiger (apperzipierender) Vorstellungen. „Der Lehrnprozess vollzieht sich um so leichter und sicherer, je reichhaltiger, geordneter und klarer der auf das Neue sich beziehende Vorstellungskreis ist."[2]) Sehr reichhaltig ist z. B. der Erfahrungskreis der Kinder auf dem Gebiete der Wärme. Deshalb empfiehlt

---

[1]) Conrad, „Präparationen für den Physikunterricht." Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
[2]) Lange, Dr. Karl, „Über Apperzeption."

die Methodik der Gegenwart, den Unterricht in der Naturlehre nicht mit der Mechanik, sondern mit der Wärme zu beginnen.

Das Kind reibt die Hände, um sie zu erwärmen. Es hat beobachtet, dass die Säge beim Gebrauche heiss wird, dass ein Streichholz durch Reibung sich entzündet, dass Wärme erzeugt wird durch Verbrennen, dass das Volumen sich ändert beim Steigen und Sinken der Temperatur (Thermometer, Stahl der Plätte, Topf im Ofen), dass es an die Füsse zieht, wenn man die Tür des erwärmten Zimmers öffnet, dass das Wasser schneller kocht, falls der Topf mit einer Stürze bedeckt ist und dass diese vom Dampfe gehoben wird usw. usw.

Dass zum Experimentieren gute Vorbereitung, eine sichere, geübte Hand, tadellos funktionierende, möglichst einfache, auch vom Lehrer selbst gefertigte Apparate nötig sind, die schnell und augenfällig eine Erscheinung isolieren und das Gesetz ohne Mühe erkennen lassen, gilt jetzt als selbstverständlich. Und dass die fortschreitende Behandlung des physikalischen Individuums in Synthese, bei der das Experiment eintreten kann, Assoziation, System und Methode nach Ablauf des psychischen Prozesses erfolgt, bedarf gleichfalls einer weiteren Erörterung nicht.

II.

Wird der naturkundliche Unterricht nach seinem gegenwärtigen Stande den Forderungen des erziehenden Unterrichts gerecht?

Den Begriff „erziehender Unterricht" prägte Herbart.[1]) Ziel des erziehenden Unterrichts ist, Interesse zu erzeugen. Die Möglichkeit der Erreichung dieses Ziels liegt in der psychischen Tatsache begründet, dass die Vorstellung eine Synthese von Erkenntnis, Gefühl und Strebungen ist. Die Gegenstände des Interesse ergeben sich aus dem Erziehungsziele, einen sittlich religiösen Charakter zu bilden.

Woher die Unzufriedenheit in den Tagen materieller Fülle? Woher der Pessimismus bei wirtschaftlichem Aufschwunge? Es mangelt die Voraussetzung wahren und währenden Glückes, die rechte Gesinnung. Durch Bildung des Gedankenkreises ist die Charakterbildung zu beeinflussen. Das Wissen muss mit Gefühlstönen verbunden sein und sittliche Strebungen veranlassen. Kurz: aller Unterricht muss erziehlich wirken. Dieses hohe Ziel erstrebt der Unterricht, wenn er die Stoffsauswahl so trifft, dass sie das Interesse des Schülers tief und nachhaltig erregt, dass sie der kindlichen Fassungskraft, der jeweiligen Apperzeptionsstufe genau entspricht.

---

[1]) Herbart, Allg. Päd., Einleitung.

„Natur- und Menschenleben sind die beiden Begriffe, um die sich die Gruppierung der Lehrstoffe des erziehenden Unterrichts dreht.“ Beide Sachgebiete stehen aber nicht isoliert nebeneinander. Zwischen beiden werden innere Beziehungen geknüpft. „Das Leben in der Natur wird betrachtet vom Standpunkte der menschlichen Zwecke. Der Wille des Menschen setzt sich zu den Dingen der Natur in Beziehung, um sie in seinen Dienst zu zwingen.“ „Sache des naturkundlichen Unterrichts ist es daher, bei Bildung des Willens das Verständnis der Hilfen und Schranken zu erstreben, wie sie in den Naturverhältnissen liegen.“

Das Lehrverfahren des erziehenden Unterrichts folgt „den Weisungen der Kindesnatur, beachtet die natürlichen Bedingungen des Wachsens und Werdens des jugendlichen Geistes“. Wie schon Pestalozzi forderte: „Von der Anschauung zum Begriff“ — so vermittelt der erziehende Unterricht im Schüler vornächst klare deutliche Anschauung und entwickelt auf diesem Fundamente klare und deutliche Begriffe, die er verarbeitet und anwendet.

Wir haben nachgewiesen, wie der naturkundliche Unterricht nach seinem gegenwärtigen Stande auf Beobachtung und Erfahrung gegründet, wie er von ihnen ausgeht, in ihnen die Probleme für seine Betrachtungen sucht und wie er zu ihnen in der Form der Übung zurückkehrt. Sein Ziel ordnet sich dem allgemeinen Ziele des erziehenden Unterrichts unter. Es ist zur Klarheit gekommen, dass der naturkundliche Unterricht der Gegenwart bei Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs psychischen Gesetzen folgt und auch bei Durcharbeitung dieser Stoffe auf rein psychologischer, naturgemässer Grundlage bleibt. Ferner bedarf keines weiteren Beweises, dass er durch Vermittlung der Kenntnis räumlicher und natürlicher Erscheinungsformen das empirische Interesse, bei biologischer Behandlungsweise durch Aufdeckung des kausalen Zusammenhangs und durch Einsicht in das einheitlich geordnete, gesetzliche Leben in der gesamten Natur das spekulative Interesse, durch Anschauen gefälliger schöner Formen und Farben das ästhetische Interesse belebt.

Die Behauptung, dass der naturkundliche Unterricht durch Bekanntmachung mit den bewundernswert geordneten wirtschaftlichen Verhältnissen des grossen Haushaltes der Natur das sozial e Interesse, durch Weckung der Teilnahme an dem Wohl und Wehe der Naturobjekte das sympathetische Interesse bilde, halten wir für gewagt, obwohl die Einsicht in die Entwicklung und Vervollkommnung nach ewig gültigen, unabänderlichen Gesetzen und die Abhängigkeit von einem höchsten Prinzip dem religiösen Interesse Nahrung gibt. Die Interessen der Teilnahme beziehen sich ja nur auf den Umgang mit beseelten Wesen. Nicht zu bestreiten aber ist, dass der naturkundliche Unterricht bei Beobachtung genannter Beziehungen auf Gemüt und Charakter segensreichen Einfluss ausübt.

Damit antiquiert sich und fällt das Urteil eines Beneke in sich selbst zusammen, das den naturkundlichen Unterricht zu den geringwertigsten Unterrichtsdisziplinen zählt, obwohl schon die Philanthropen (besonders Salzmann), fussend auf Rousseaus Ideen, die Naturwissenschaften wegen ihres erziehenden Wertes in den Lehrplan aufnahmen. Und es richtet sich die Meinung einer Schulordnung für die Volksschulen in Niederhessen aus dem Jahre 1853, die Naturkunde gehöre zu den „schädlichen" Unterrichtsgegenständen, „die die Erreichung des Hauptzweckes, d. i. die völlige Einführung, Erhaltung und Festigung in die durch die heilige Taufe begründete Gemeinschaft mit dem lebendigen und gegenwärtigen Erlöser Jesus Christus hindern".

Der naturkundliche Unterricht der Gegenwart dient vornämlich den Interessen der Erfahrung und widerstrebt nicht den Interessen der Teilnahme. Zwanglos reiht er sich, richtig betrieben, in die Gruppen der Gegenstände des erziehenden Unterrichts. Ziller sagt vom naturkundlichen Unterrichte in seiner Grundlegung (pag. 454): „Es kann auch das Streben nach der Erkenntnis und Zusammenordnung des Tatsächlichen sich hier ebenso, wie in der Geschichte, mit dem Streben nach der Einsicht in seinen kausalen Zusammenhang von Anfang an so viel als möglich verbinden. Namentlich können dann die Produkte der 3 Naturreiche stets in ihrer gegenseitigen Bedingtheit, in ihrer gesetzmässigen Abhängigkeit von den Naturkräften, in ihrem Zusammenhang mit der Umgebung, in ihren Beziehungen zum Menschen und Kulturleben dargestellt werden. Die wissenschaftlichen Trennungen der Physiologie und Entwicklungsgeschichte von der Morphologie, der Mineralogie von der Geognosie usw. können somit bei dem pädagogischen Unterricht der natürlichen Verkettung des Zusammengehörigen weichen."

Niemandem dürfte nunmehr das unbedachte Urteil entfallen, der naturkundliche Unterricht widerstreite dem Religionsunterrichte oder unterminiere dessen Fundament. Damit schlichtet und erübrigt sich unsers Erachtens auch der verfehlte Streit zwischen Religion und Naturwissenschaft. Voraussetzungslos durchforscht diese ihr Gebiet, nicht bauend auf haltlose Hypothesen und endet an der Stufe des Glaubens. Es sei verwiesen auf Newton, Humboldt und andere. „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre —."

Wir feierten am 3. März 1906 das Andenken Rossmässlers.[1]) Nach seinen Worten ehren wir „sein Gedächtnis, indem wir an uns selbst sein Streben fortsetzen". Wir wollen im Geiste Rossmässlers an der Entwicklung der Methodik des naturkundlichen Unterrichts — rüstig weiter bauend — stetig beitragen uns zur Freude am Schaffen, der Jugendbildung zum Heile.

[1]) Vgl. Kotte, Rossmässlers Bedeutung für die Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Päd. Studien 1903, Heft 3 und 4.



B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Zur Frage der Einheitsschule.

Von Professor Josef Frank in Wien.

Sowie sich an das Bett schwerkranker Fürstlichkeiten allerhand unberufene Heilkünstler mit ihren mehr als fraglichen Rezepten herandrängen, so will der Wettbewerb in immer neuen Vorschlägen zur Heilung des angeblich an Haupt und Gliedern kranken Mittelschulwesens nicht zum Stillstand kommen. Die sich stets wiederholenden mächtig krachenden Axtschläge gegen das Gefüge des alten Schulbaus gehen allerdings öfter von solchen aus, die beim Gymnasialstudium entweder selbst aus dem Geleise geworfen wurden, oder nahe Angehörige ein solches Geschick erleiden sahen. Neben solchen fehlt es aber auch nicht an ernstzunehmenden Gegnern, die aus rein sachlichen Gründen zu ihrer Haltung bestimmt werden. Tadelte doch schon Friedrich d. Gr. an den Gymnasien, dass sie sich damit begnügen, das Gedächtnis ihrer Schüler anzufüllen, das Wichtigste dagegen, die Gwöhnung an eigenes Denken, die Ausbildung des Urteils, die Erhebung des Geistes, die Veredlung der Gesinnung zu wenig ins Auge fassen, dass infolgedessen die jungen Leute das, was sie in der Schule gelernt haben, beim Abgange von derselben meist zu vergessen pflegen. Solche Urteile fanden im Laufe der Zeit um so mehr Anhänger, als ja nach einem allgemeinen psychologischen Gesetze jede Opposition eines gewissen Beifalls sicher ist. Neben heftigen Gegnern (den griechischen Nomotheten vergleichbar, deren Pflicht es war, die bestehenden Staatseinrichtungen anzugreifen), fehlte es aber auch nie an warmen, überzeugten Anhängern und Fürsprechern, die (gleich den alten *συνήοροι*) das Bisherige verteidigten. Das Wort des alten Kleisthenes: Nicht die breite Menge besitzt ein einsichtvolles, gerechtes, zutreffendes Urteil; dies ist vielmehr ein Vorrecht weniger Auserwählter! bewährte sich auch hier und so waren auch die auserlesensten Geister der Nation in dieser Frage auf Seiten der konservativen Minorität zu finden. Was aber der Mehrzahl an Argumenten abging, suchten die Umsturzlustigen durch wüste Agitation und Lungenkraft zu ersetzen und so wiederholten sich immer lauter die Beschuldigungen, welche in die von Bildungshass, Chauvinismus und stumpfem Unverstande erfüllte Menge geworfen wurden: Das Gymnasium erzeuge nur Nieten von Menschen, für das wirkliche Leben nicht widerstandsfähige Schwärmer und Träumer, umproduktive Bücherwürmer, die zwar verflucht viel wissen, aber verdammt wenig können; es sei nicht nur eine Brutstätte der Duckmäuserei, des Angstphilistertums und Wolkenkuckucksheims, sondern durch seine unsinnige Überbürdung auch ein wahrer Nährboden der Kurzsichtigkeit, der Neurasthenie und des ganzen Heeres ihrer Gefolgekrankheiten; es sei ein Zwangsmittel, um die jungen Leute in einen Beruf hineinzupressen, aus dem nur die unverwüstlichsten Konstitutionen ohne Pfuscherkünste den Weg zu ihrer natürlichen Begabung ohne schwere Schädigung wieder zurückfänden. Gegen alle diese und

noch viele andere Schädlichkeiten wird als einzige Panazee die Einheitsschule verkündet.

Diese Forderung erhebt auch der neueste Rufer in diesem Streite;[1]) doch ist sein Ton gedämpfter und gemässigter, er ist kein Stürmer und Dränger, sondern eher zu Kompromissen und Transaktionen geneigt. Bemerkenswert ist auch an ihm, dass er nicht nur die Gymnasien sondern auch die Realschule in ihrer jetzigen Gestalt verwirft und beseitigt sehen will. Seine Schrift enthält wenigstens manchen guten, anregenden Gedanken. Jedenfalls verdient sie ernste Beachtung und wir werden ihrer Widerlegung schon darum grösseren Raum gönnen, weil sie uns Gelegenheit bietet, unsere Ansichten über diese Frage vorzubringen.

Die Hauptergebnisse von Kleinpeters Anfechtungen gipfeln in seiner Überzeugung: Die Verfolgung des Ideals allgemeiner Bildung erscheine infolge der geänderten Zeitverhältnisse nicht mehr als opportun; die formale Bildung sei zwar nicht wertlos, abar genüge, wie sie heute zu erreichen gesucht wird, nicht allen erstrebenswerten Zielen und „sei auch nicht ökonomisch genug". Infolge des jetzt so angewachsenen Umfangs des Wissens sei die Forderung nach einer fachwissenschaftlichen Vorbereitung auf den Beginn der eigentlichen Studien unabweislich, die aber im bestehenden Rahmen unserer Mittelschultypen unerfüllbar sei. Für die Frage der Berufswahl sei in unseren Mittelschulen nicht in wünschenswerter Weise vorgesorgt und daher eine andere Organisation erwünscht, die die Lösung dieser Frage erleichtert, „beziehungsweise nicht von vornherein viele auf eine falsche Bahn drängt". Sein Vorschlag geht also dahin, alle Gymnasien, Realschulen und Bürgerschulen aufzuheben und an deren Stelle die einheitliche fünfklassige Mittelschule mit daran sich anschliessenden dreijährigen Vorbereitungsschulen für das akademische Studium zu errichten; ferner alle bestehenden, technischen, kommerziellen, land- und forstwirtschaftlichen, nautischen, montanistischen Mittelschulen und die Lehrerbildungsanstalten umzuformen und an diese Mittelschule anzugliedern. Allenfalls könnten auch noch Schulen für militärische und künstlerische Erziehung mit angeschlossen oder der Übergang in solche ermöglicht werden.

Aus seinem Motivenbericht wäre etwa folgendes hervorzuheben: Die Umschmelzung der Gymnasien, aus vorbereitenden Fachschulen für die Universität, in Stätten der „allgemeinen Bildung", hätte diese Anstalten, besonders seit Vernachlässigung der rein sprachliche Zweck verfolgenden Grammatik und seit dem stärkeren Hervortreten des Griechischen, gründlich verdorben und diese Tendenz habe sogar auch auf die früher rein praktischen Zielen nachgehenden Realschulen abgefärbt und dieselben beirrt, so dass letztere in ihrer heutigen Form nur als ein Surrogat der Gymnasien angesehen werden können. Die weitere Einbeziehung der Naturwissenschaften in die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums habe dessen frühere einheitliche Form vollends vernichtet, ohne dass auf diesem neuen Gebiete eine erhebliche Leistung erzielt worden sei; letzteres schon darum nicht, weil auch auf diese Gegenstände ganz umpassender Weise die philologische

[1]) Mittelschule und Gegenwart. Entwurf einer neuen Organisation des mittleren Unterrichts auf zeitgemässer Grundlage von Dr. Hans Kleinpeter. Wien und Leipzig 1906. Carl Fromme. (100 Seiten).



Methode angewendet worden sei. Die „allgemeine Bildung“ sei ein Phantom und jedenfalls sei die Aneignung der Fachbildung die wichtigere, die ihr daher vorangehen müsse. Eine rechte Fachbildung könne auch die heutige Realschule nicht vermitteln. Die „formale Bildung“ sei wenigsten für den Techniker und Mediziner nicht förderlich, da sie sie verleitet, anstatt auf die Dinge auf die Worte ihre Aufmerksamkeit zu konzentrieren. Jedenfalls steht der Wert dieser formalen Bildung in gar keinem Verhältnisse zu der auf sie aufgewandten Zeit und Mühe; insbesondere biete sie für die Ausbildung des Anschauungsvermögens und für die Erziehung des Willens zur Arbeit keinerlei Nahrung. Den Unterricht einer fremden Sprache in der Einheitsschule wollte Kl. immerhin noch gelten lassen, aber nicht zweier, denn ihr einziger Nutzen bleibe die Erschliessung einer Literatur in der Originalsprache und da könne man sich nichts Lächerliches denken, als „um einen angeblichen literarisch-ästhätischen Genuss sechs oder acht Jahre hindurch Tag für Tag an sich ganz gleichgültige Worte ins Gedächtnis hineinzumalträtieren.“ . . . „Heute lernen wir namentlich griechischen Geist weit besser aus manchen Dichtungen unserer eigenen Klassiker kennen“, . . . „die literarischen, schöngeistigen Erscheinungen fremder Völker haben doch nur noch den Wert von Kuriositäten.“ Nicht literarisch-ästhetische Bildung sondern Arbeit sei die Lösung des 19. und 20. Jahrhunderts. Die einseitig intellektuelle Beschäftigung auf den Gymnasien und Realschulen hemme die volle Entfaltung der vorhandenen Arbeitskraft des Schülers und sei auch seinem physischen Organismus nachteilig und daher rühre die trotz der Überbürdung ungenügende Leistungsfähigkeit. Es sei also die Aufnahme der körperlichen Arbeit in den Erziehungsplan besonders auch für die Hebung der Willensstärke und die Ausbildung der Zweckvorstellung unbedingt nötig. Wegen der Unmöglichkeit einer gleichzeitigen Ausbildung für alle Fächer des Hochschulstudiums sei also die Teilung der Mittelschule, aber doch auch wieder ein einheitlicher Unterbau derselben notwendig. Die gründliche wissenschaftliche Lehrmethode habe erst nach der Einheitsschule mit dem Eintritte in die Spezialschule zu beginnen, aber auch auf dieser komme das Griechische überhaupt nur für Historiker in Betracht. Welche fremde Sprache in der Einheitsschule gelehrt werde, sei nicht von Belang; es könnten übrigens auch in der Einheitsschule „zwei Sprachen parallel betrieben werden, während alle anderen Gegenstände vollkommen gleich bleiben“. Nach Absolvierung der Einheitsschule soll am besten der Lehrer entscheiden, ob der Schüler für eine Spezialschule oder für eine Fachschule (und für welche) geeignet sei. In den Spezialschulen hätte allmählich eine Emanzipation und geistige Mündigmachung des Schülers einzutreten. Die „praktische Beschäftigung“ der Schüler in der Einheitsschule müsste mehr in die Nachmittagsstunden zu verlegen sein, wogegen die vier täglichen Vormittagsstunden dem „verstandesmässigen“ Unterricht zu widmen wären. Die Unterstützung bei der Leitung der praktischen Arbeiten hätten durch die definitiven Lehrern beizugebende Assistenten und Korrepetitoren zu erfolgen. Die Einrichtung und Abgrenzung der Spezialschulen müsste sich nach den Hauptrichtungen des akademischen Studiums richten und es würden vier solche anzulegen sein, deren Mittelpunkt I. das philologisch-historische Studium, II. das der beschreibenden Naturwissen-

schaften, III. das der Mathematik, IV. das der Chemie und Physik bilden müssten. Eine andere Angliederung an die Einheitsschule würden die verschiedenen Fachschulen bilden und zu den schon jetzt bestehenden Fachschulen könnte noch neue, so z. B. eine zur Heranbildung von Subalternbeamten hinzukommen.

Bevor wir in eine detaillierte Prüfung dieses Schulprojektes eingehen (dem Kleinpeter in nicht weniger als 22 Punkten Vorzüge gegenüber dem bestehenden Systeme nachzurühmen weiss) müssen wir zunächst die Bedenken mehr allgemeiner Natur, die wir gegen dasselbe hegen, geltend machen. Wenn man dieselben nicht stupend neu finden sollte, so bedenke man, dass auch die Anschauungen und Pläne Kls. nicht eben funkelnagelneu seien und der Umstand dass sich solche Ansichten immer wieder hervordrängen, beweist am besten, es sei noch nicht überflüssig, sie immer wieder zu bekämpfen. Die ganze Schrift Kls. ist von dem Utilitarismus und Eudomänismus eingegeben, der ein so hervorstehender Zug unserer Tage ist. Man lässt nur das gelten, was man zählen und messen und was man wie bare Münze auf den Zahltisch legen kann. Für jene Aussaat geistiger Kraft, die oft erst des Wechsels der Generationen bedarf, um aufzugehen und zu reifen, ist uns das Verständnis abhanden gekommen; was nicht den praktischen Zwecken dient und mit Händen zu greifen ist, hat kein Recht zu bestehen. Wir wollen nur realistisch scharf belehrt werden, in denkbar kürzester Dauer, mit möglichst geringem Kraftaufwand und die geistige Kost soll uns nur in kondensierter Konzentration verabreicht werden, weil wir mit der ganzen Angst unser Zeit vor jedem Überschuss von Mühe- und Zeitverbrauch erfüllt sind. Es sei ja zugegeben, dass man ein höchst berufstüchtiger Mensch sein könne, ohne dass man sich über den Sinn und Inhalt des Lebens, über das Woher und Wohin unserer irdischen Laufbahn, kurzum über die sogenannten ewigen Fragen der Menschheit auch nur klar zu werden versuchte. Es sei auch ohne weiteres zugestanden, dass das Ergebnis derartigen Forschens und Grübelns bis nun ein beschämend geringes geblieben sei und es wohl auch bleiben wird und dass solche Spekulationen unser Lebensbehagen zu steigern durchaus nicht geeignet sind. Nichts desto weniger wird es immer viele Menschen geben, die bei aller Hingebung an ihren Beruf sich nicht damit zufrieden stellen werden, in den Aufgaben des Tags aufzugehen, die vielmehr den Vorstoss zu den letzten Fragen und Welträtseln immer von neuem wagen werden, wenn sie sich dabei auch noch so viel blutige Beulen geholt und ihr seelisches Gleichgewicht eingebüsst haben. Denn bei allem Wachstum der Werktätigkeit bei allem Anschwellen des rohempirischen Wissens und Könnens und des äusseren Lebensprozesses kann der innere Mensch das Gefühl völliger Verarmung empfinden, wenn er an sich die Frage stellt, was die Seele als Gewinn von dieser rein äusserlichen Kraftentfaltung aufzuweisen hat, ob er unter allen diesen Erfolgen nicht betrogen ist um sein besseres Ich. Und auf dieses Recht der Persönlichkeit kann der Höherstrebende trotz aller seiner Zugeständnisse an den Altruismus nicht verzichten. Tiefer angelegten Menschennaturen wird es immer ein Bedürfnis sein, den Gesamtverlauf des geistigen Werdeprozesses der Menschheit in seinen einzelnen Phasen nicht bloss in den letzten Stationen kennen zu lernen, die Fäden zu verfolgen, an denen Jahrhunderte spannen, die Gegenwart und ihre Aufgaben aus der vorangegangenen Entwicklung zu begreifen, die Menschheitsrätsel in den verschiedenartigsten

Formen der Fragestellungen und Lösungsversuche zu beobachten und die vornehmsten Geister der Vergangenheit bei ihrer Denkarbeit in dem heissen Suchen nach Wahrheit zu belauschen. Für eine solche tiefe und umfassende Bildung ist, aber selbst wenn man sich nur als aufmerksamer Beobachter an der Geistesarbeit anderer Gleichstrebender beteiligen will, ein tieferer Unterbau nötig, wie ihn nur das Gymnasium bietet, das mindestens unser intensives Interesse und unser Verständnis für solche Arbeiten wachzurufen und zu nähren weiss. Die eigentliche Aufgabe der Wissenschaft wird es immer bleiben, eine tiefe Kausalerkenntnis der Erfahrungswelt zu erlangen. Nur eine philosophische Weltauffassung, wie sie das Gymnasium anbahnt, ermöglicht es uns in späteren Jahren uns auf jene Höhe zu begeben, aus der wir im wirren Gefühl der streitenden Gruppen den Verlauf der geistigen Einzelgefechte, den Zusammenhang der fortschreitenden Massen, den sich schliessenden siegreichen Kreis und den im ganzen sich verwirklichenden Plan wenigstens einigermassen ahnen können.

Am besten gelangt man also durch das helle, stattliche Morgentor des klassischen Altertums in die lichten Hallen der Wissenschaft und der von Vorurteilen und Dogmen schiefgerückte und schiefgedrückte Geist richtet sich an der voraussetzungslosen, freien Denkungsart der alten Griechen rasch wieder auf. Selbst die von Askese und Weltflucht gequälte und misshandelte oder vom Qualm toten Wissens halberstickte Seele kann sich an dem stets frisch springenden Quelle der griechischen Poesie in überschäumender Lebensbejahung wieder gesund baden und mit Schönheit erfüllen wie die Welt von der Sonne.

Es hiess also vielen Menschen die höchste Steigerung ihres Geistes- und Seelenlebens unmöglich machen, wenn man den griechischen Unterricht aus der Mittelschule ausschalten wollte. Ein Funke dieser heiligen Lohe der Antike lebt ja in jeder menschlichen Brust und nur, wenn er, anstatt angefacht zu werden, von der Asche der Allmächtigkeit, von der Gleichgültigkeit des Gewöhnlichen bedeckt wird, wird er bald erstickt. Wem diese Geisteswelt durch einen Lehrer als Dolmetsch erschlossen wurde, welcher selbst des Gottes voll die Begeisterung aus tiefem Herzensgrunde schöpfte, wird stets mit Hochgefühl an die klärenden und stählenden Wonnen zurückdenken, die ihm diese anfänglich halberzwungene bald aber freiwillig mitschaffende Gedankenarbeit gewährte und zu einem inneren Erlebnis machte, der „trägt eine Gewissheit einen Glauben in sich, die keiner Beweise bedürfen: das tiefste und feinste ihres Gehalts entzieht sich der Formulierung und die Scham schliesst ihr den Mund".[1]) Selbst eine gute Übersetzung der alten Autoren wird aber immer nur ein schlechter Ersatz für das Original bleiben und schon der alte Melanchthon sagte: Dulcius ex ipso fonte bibuntur aquæ!

Recht banausisch dünkt uns, wenn bei allem, was in der Schule gelehrt wird, sofort die Frage des augenblicklichen Nutzeffekts aufgeworfen wird. Nicht einmal bei der Aufnahme der physischen Nahrung können wir von jedem Bissen nachweisen, ob und in wiefern er zum Aufbaue unseres Körpers gedient hat, und doch konsumieren wir alle neben den Nahrungsmitteln auch zahlreiche Genussmittel, weil sie uns schmecken. Das Wort des alten Avicenna: Quod sapit, nutrit! gilt eben sowohl für unsere materielle als für unsere geistige Kost. Nur

[1]) G. Roethe: Humanistische und nationale Bildung (Berlin, Weidmann 1906) S. 3.

das Unverstandene ist wertlos wie die unverdaute Nahrung. Auch der Vorwurf, dass das Gymnasium über das Wort den Inhalt vernachlässige, statt der Gegenstände ihre Bezeichnungen statt der um ihr Dasein kämpfenden Tiere nur ihre Klassifikation oder höchstens tote Schaustücke in den Museen und statt der Dinge nur blasse, abstrakte Definitionen biete, hat keine Berechtigung, wenn der naturwissenschaftliche Unterricht in die richtigen Hände gelegt ist. Ja, die Lehrer der klassischen Philologie selbst können diesen Gefahren begegnen. „Es ist nicht die Schuld von Hellas, wenn in seinem Studium die Sinne, der Körper, nicht zu ihrem Rechte kommen: das Auge sollte der Lehrling der Griechen wahrlich anwenden lernen und was „Gymnasium“ heisst, brauchen wir nicht aus England zu erfahren.“ [1])

Schon durch die Erwägungen allgemeiner Natur dürfte ein grosser Teil der Aufstellungen und Voraussetzungen Kl's als haltlos und hinfällig erscheinen. Der Nachweis, dass seine Pläne auch im einzelnen einer sachlichen Kritik gegenüber nicht bestehen können, wird kürzer gefasst werden können. Der Vorwurf, das Gymnasium sei nicht mehr wie einst eine spezifische Gelehrtenschule und erfülle doch auch nicht die Aufgabe auf andere Berufe vorzubereiten, ist unbegründet. Denn der Umstand, dass an der Universität und an der Technik eine Reihe elementarer Vorlesungen (Botanik, Zoologie, Chemie, Experimentalphysik, sogenannte „höhere“ Mathematik, darstellende Geometrie, Mechanik) für Hörer der ersten Semester gehalten werden, soll wohl nichts weiter als eine zusammenfassende und allenfalls ergänzende Wiederholung bedeuten. Wenn einzelne Universitätsprofessoren sich über die fachliche Vorbereitung des Hörermaterials abfällig äussern, so wird das jedenfalls zum Teile auf die menschliche Schwäche und Eitelkeit, die die Lehrer der Mittelschule als minderwertig herabzusetzen sucht, zurückzuführen sein und diese Klage höchstens für einige Anstalten, deren Fachlehrer ihrer Aufgabe nicht gewachsen sind oder dieselbe nicht gewissenhaft lösen, begründet sein. Wir knüpfen daran die Bemerkung, dass bei der Vorliebe oder Abneigung eines Schülers für und gegen einen Lehrgegenstand die Persönlichkeit des Lehrers und die Art seiner Darbietung und Mitteilung als einwirkender Faktor viel zu wenig gewürdigt wird. — Es ist wohl wahr, dass das Schlagwort von der „allgemeinen Bildung“ durch falsche Anwendung und Missverständnis in Misskredit gekommen ist. Man weiss jetzt, dass die harmonische Entwicklung nur das Ebenmass zwischen den eigenen Fähigkeiten des Individuums nicht aber zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern bedeute. Dennoch wird man stets die Forderung aufrecht erhalten müssen, dass jeder Gebildete, der die Mittelschule verlässt, mag er sich dann für welches Fach immer entscheiden, die Keplerschen Gesetze, die Theorie der Entstehung des Gewitters, die Einrichtung und das Prinzip des Telegraphen u. dgl. verstehe, dass er Hafer von Gerste unterscheiden könne und dass er diese Kenntnisse als dauernden unverlierbaren Besitz fürs Leben mitnehme, während er die mathematische Begründung der physikalischen Lehrsätze, so sehr deren Aneignung auf die Schulung und Schärfung seines Geistes, auf die Zucht seines Denkens eingewirkt haben mag, bald wieder vergessen wird. Die Kl'sche Ansicht, dass die Fachbildung der all-

---

[1]) S. 8.

gemeinen Bildung vorangehen müsse, können wir uns auch nicht zu eigen machen, weil der mitten in seinem Berufsleben stehende Mann wohl seine allgemeine Bildung erweitern und vertiefen, nicht aber erst dazu den Grund legen wird, weil er dazu keine Zeit hat und zu bequem geworden sein wird. Aufgabe der Mittelschule ist es eben, rechtzeitig seinen Bildungshunger, das Interesse auch für das nichtberufliche Wissen derart zu erhöhen, dass er das Trägheitsmoment überwindet; das ist eben der Wert der frühzeitigen Grundlegung zur allgemeinen Bildung. — Dass das grammatische Denken von dem mathematischen oder auch naturwissenschaftlichen grundverschieden sei, dass die Denkoperationen der einen Kategorie für die der anderen geradezu die Gehirnporen verkleistern, dünkt uns ebenfalls nur ein Vorurteil und wir meinen vielmehr, dass es gerade ein echt wissenschaftlicher Zug sei, einen Gegenstand unter allen möglichen Gesichtspunkten und unter Anwendung der verschiedensten Methoden zu betrachten. — Dass das Gymnasium den „Willen zur Arbeit“ vernachlässige, weil es den Werkunterricht nicht pflege, ist ein Tadel, der nicht schwer trifft; denn wenn das Wollen überhaupt gelehrt werden könnte (Velle non discitur!), so kann die Schule hierzu nur durch eine Einschärfung des Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühls und durch Inanspruchnahme aller Geisteskräfte des Schülers für die Lösung der ihm gestellten Aufgaben, durch strenges Bestehen auf den billigen Anforderungen beitragen; den massgebenden Einfluss hierauf wird immer die natürliche Anlage des Schülers und die Erziehung des Hauses behalten. Was aber die Ausbildung der technischen und manuellen Fertigkeiten betrifft, so wird es dabei bleiben müssen, dass das Gymnasium die Entwicklung des Intellekts diesen Ansprüchen vorangehen lasse, weil es sich einmal nicht ändern lässt, dass derjenige von anderer Arbeit auf dem Gebiete menschlicher Tätigkeit entlastet werden muss, der anstatt sich in die Breite zu verlieren, in die Tiefe einzudringen hat.

Kl's (wie auch aus seinen oben angeführten Zitaten hervorgeht) mangelhaftes Verständnis oder mindestens banale Auffassung vom Werte der klassischen Philologie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand haben wir durch unsere obigen Auseinandersetzungen schon gekennzeichnet. Er hat aber auch keinen Sinn für die Bedeutung der modernen Sprachen und für die Beherrschung der Muttersprache und ihre Literatur. Dafür spricht schon der Umstand, dass er, wie man oben gesehen hat, inbezug auf die Auswahl der zu unterrichtenden Fremdsprache in seiner Einheitsschule einen auffallenden Indiffirentismus und eine ganz deplazierte Bereitwilligkeit zu allerhand Kompromissen an den Tag legt. Seiner Geringschätzung des Griechischen gegenüber sei hier nur an den trefflichen Vergleich Th. Mommsens erinnert, der die griechische Literatur als Orangenwald, die lateinische als Orangerie hinstellt.[1]) Am bezeichnendsten aber ist, dass er in der „Stundenzusammensetzung“ seiner Einheitsschule in den ersten 4 Klassen für den gesamtsprachlichen Unterricht ein Stundendeputat von je sechs wöchentlichen Lehrstunden ansetzt, das er für die 5. Klasse auf acht zu erhöhen bereit ist

[1]) Wer aber den Tiefstand dieser Anschauung Kl's ganz bemessen will, den müssen wir auf die schon im Verlaufe dieses Aufsatzes öfter zitierte Schrift Roethes verweisen, die in ausserordentlich überzeugender Weise zeigt, was wir den Griechen zu verdanken haben.

für Metrik, Poetik und Literaturgeschichte. In diese dünne Ackererde soll alles das gesäet werden, was die Fachschule später zu leisten hat! Diese Drosselung des gesamten Sprachunterrichts meint Kl. damit rechtfertigen zu können, „dass der grammatische Betrieb der Muttersprache für sich allein wenig Sinn hat und sich weit besser mit dem der Fremdsprache verbinden lässt". Er übersieht aber, dass, je weiter die Wissenschaft fortschreitet und je schärfer sie differenziert, desto feiner auch das Instrument der Sprache gehandhabt werden muss, wenn man nicht da bloss lallen will, wo andere zu sprechen verstehen. — Wenn Kl. meint, dadurch eine Entlastung und Verhütung der Überbürdung bewirken zu können, dass er den Schüler in den „Mussestunden" unter Aufsicht der „Assistenten" in den Schulräumen in „Werkstätten" körperlich arbeiten und „einen Teil der häuslichen Vorbereitung" besorgen lässt, so ist dies sicherlich eine arge Selbsttäuschung, da der Junge die so verbrachte Zeit nie als Auspannung und Erholung, sondern immer nur als einen Zwang empfinden wird. — Aber auch der Vorteil, den die Einheitsschule dadurch bieten soll, dass sie dem Mittelschüler die Notwendigkeit der Berufswahl hinausschiebt, halten wir für illusorisch. Wenn die Kl'sche Einheitsschule mit ihren darauf gepfropften Spezialschulen und Fachschulen verwirklicht würde, müsste sich jeder, der die Einheitsschule absolviert hat und die Hochschule besuchen will, schon beim Verlassen der ersteren endgiltig für die zu frequentierende Spezialschule und somit für seinen künftigen Beruf entscheiden. Eine nachträgliche Korrektur eines etwaigen Fehlgriffs wäre bei dem ausgesprochen einseitigen Charakter dieser Spezialschulen nicht möglich, während heute die Berufswahl ohne besondere Schwierigkeiten bis nach der Absolvierung des Gymnlsiums und der Oberrealschule hinausgeschoben werden kann, da den Abiturienten von beiderlei Anstalten sowohl den Besuch der Universität als den der Technik ohne Bewältigung grosser Hindernisse ermöglicht ist, besonders jetzt, wo das Berechtigungswesen immer mehr im Hinscheiden begriffen ist. Auch der so herausgestrichene Vorteil der stätigen Steigerung des Umfanges und der Intensität des Lehrstoffes erscheint ja bereits in der Zweistufigkeit des Gymnasiums verwirklicht. Es hat also keinen rechten Zweck denjenigen zu Liebe, die die Mittelschule etwa vorzeitig verlassen wollen, das Gymnasium auch für diejenigen zu verpfuschen, die dasselbe zu Ende studieren wollen. Eine mögliche Entlastung und Verringerung des Lehrstoffes in der Einheitsschule (die übrigens nur auf eine wenig modifizierte verlängerte Bürgerschule herauskäme) würde eine ungeheuere Anschoppung desselben und daher eine monströse Überbürdung in den Spezialschulen (die wiederum nichts wären als eine verfrühte Universität) zur Folge haben. Kl. selbst scheint zu seinem Projekte kein zu grosses Vertrauen zu haben, da er es nur sehr leisetreterisch und tastend vorbringt und dasselbe mehr in der Form eines Experiments und Provisoriums als in der eines wohlerwogenen und erprobten Entwurfs mitteilt.

Die einsichtsvollsten Pädagogen haben aber auch längst festgestellt, dass im Schulwesen Mannigfaltigkeit besser sei als die Einheit und dass auch hier gelte: Eines schickt sich nicht für Alle! Wir leiden ohnehin schon an der Schablonisierung und Uniformierung der Geister und wir lasen jüngst eine drastische Schilderung unserer nivellierenden Zivilisation, mit der wir diese Besprechung abschliessen wollen: „Dieselbe Sprache, dieselben Zeitungen, dieselben

grossprahlerischen Plakate, eine und dieselbe Schauform und ein und dasselbe Zahnwasser für alle Menschen, dieselbe das ganze Land durchwandernde, minderwertige Theatertruppe, die ein und dasselbe Stück Abend für Abend spielen, dieselben politischen Schlagworte, Gassenhauer und Anekdoten, derselbe langweilige, der Fremde entlehnte Baustil der öffentlichen Gebäude, auf dem Lande dasselbe fix und fertig aus der Fabrik bezogene Farm House, die in der Sägemühle zurecht geschnittene, womöglich transportable Kirche! Kann man sich einen grösseren Triumph der Technik, ein traurigeres Armutszeugnis des Heimgefühls denken?"

II.

Die Ausgestaltung der Realschule zur Vollanstalt.

Von Dr. Kurt Needon.

Keine Unterrichtsanstalt hat sich wohl in unserer Zeit so rasch und trotz mangelnder Gunst von obenher gleichsam unaufhaltsam entwickelt wie die lateinlose Realschule: besonders in dem Industrielande Sachsen hat sich die Zahl der Realschulen von Jahr zu Jahr vermehrt. Es gibt deren jetzt gegen 40. Bisher ist aber keine von ihnen zur neunklassigen Unterrichtsanstalt, zur Vollanstalt, ausgebaut worden, während in Preussen seit etwa einem Vierteljahrhundert bereits neben Gymnasium und Realgymnasium die Oberrealschule als neue Schulform besteht. Anfangs langsam hat sie sich seit 1890 kräftiger entwickelt, und es gibt jetzt in Preussen über 50, in ganz Deutschland (denn von den grösseren Bundesstaaten hat ausser Sachsen nur Bayern keine Oberrealschule) über 80 Oberrealschulen. Diese Entwicklung trotz der geringen Förderung von seiten der Regierung, der Minister und Schulbehörden zeigt, dass das lateinlose Unterrichtswesen durch die Bedürfnisse bestimmter Volkskreise gefördert worden ist. Vor allem Industrie, Handel, Technik verlangen von denen, die sich ihnen widmen, eine solche Vorbildung. Gewiss haben unsere sechsklassigen Realschulen als Vorbereitungsanstalten für Kaufleute, Industrielle, Techniker gutes geleistet, aber den lateinlosen Schulen Sachsens fehlte bis jetzt noch der Oberbau, die Krönung; je höher die Ansprüche auch an Techniker usw. wurden, desto mehr wurde eine Ergänzung und Vollendung der Realschulbildung nötig. Ihre Schüler mussten so weit geführt werden, dass sie auch auf Hochschulen eine wissenschaftliche Ausbildung, einen Abschluss ihrer Kenntnisse suchen konnten. Es war also nötig, der sechsklassigen Realschule noch die Oberklassen aufzusetzen und sie zur neunklassigen Vollanstalt auszubauen.

Die preussische Oberrealschule ist allerdings nicht nur aus der Realschule hervorgewachsen, sondern auch aus der Provinzialgewerbeschule, ja in ihrem Ursprung ist die Realschule überhaupt eine Fachschule, eine Art Gewerbe- und Handelsschule gewesen. Für unsere Zeit aber kommt die Realschule nicht als Fachschule, sondern nur als allgemeine Bildungsanstalt in betracht. Zu einer solchen hat sie sich im Laufe der Geschichte entwickelt und sich scharf von

allen Fachschulen geschieden. Auch die Oberrealschule kann nichts anderes sein als allgemeine Bildungsanstalt, Vollanstalt neben humanistischem und Realgymnasium. Das Technisch-Mathematische, das der Lehrplan der Oberrealschule im Anfang in Preussen und anderwärts noch einseitig hervorkehrte, und in Württemberg ist das noch der Fall — musste deshalb auch zurückgedrängt werden. Die Oberrealschule darf nicht zu einer blossen Vorbereitungsanstalt für das Polytechnikum werden. Noch immer ist auch das Vorurteil nicht ganz geschwunden, dass die Realschule eine Anstalt sei, die nur einige dürftige Kenntnisse in Realien vermittle ohne Pflege des Idealen. „Der Name Realschule leistet dieser Auffassung noch Vorschub: man wirft die Begriffe realistisch und materialistisch in einen Topf und sieht in diesen Schulen Brutstätten des Materialismus, Vernichtungsanstalten des Idealismus, den man heute mehr als je nötig zu haben meint."[1]) Aber diese Anschauung ist gänzlich unzutreffend, auch die Oberrealschule will den Idealismus pflegen, eine humanistische Bildungsanstalt sein, insofern sie allgemeine Menschenbildung, wenn auch ohne das Studium des Altertums, insbesondere der klassischen Sprachen erzielen will. — Versteht man unter Idealismus die Anschauung, die, wie man es treffend ausgedrückt hat, im Besonderen das Allgemeine, im Alltäglichen das Bleibende, im Vergänglichen das Ewige sieht, so ist wohl auch die Realschule mit ihrem reichen modernen Bildungsstoff imstande, Idealismus zu pflegen. Humanistische Bildung ist nicht notwendig verbunden mit dem Betrieb der alten Sprachen, sondern ist vielmehr „die Fähigkeit, an der Entwicklung der Menschheit als Gesamtorganismus allseitig mit Bewusstsein Anteil zu nehmen" (Busse). Der menschliche Geist in seiner Entwicklung macht die geistige Entwicklung der Menschheit nochmals durch; wer diese Entwicklung am weitesten und vielseitigsten mitmacht, wer am vollkommensten in seinem Geiste als einem Mikrokosmos den Geist der Menschheit wiederspiegelt, der besitzt die höchste allgemeine Bildung. Die allgemeinen Ideen, soweit sie für die Entwicklung der Menschheit von wesentlicher Bedeutung sind, auf allen Gebieten beherrschen, macht das Wesen der allgemeinen Bildung aus, und die Idee höher zu halten als alles Einzelne das Wesen des Idealismus.[2]) Wer die Richtigkeit dieser Gedanken anerkennen muss, wird gewiss auch einsehen, dass Unterricht im Griechischen und Lateinischen an und für sich gar nicht nötig sind, um eine allgemeine, wahrhaft humanistische, idealistische Bildung zu pflegen. Gewiss finden wir im Altertum, besonders im griechischen, eine solche Bildung in besonders klarer und reiner Form, aber dass man eine solche nur an den Griechen lernen könne, hat bis jetzt noch niemand bewiesen. — Ebensowenig ist das Lateinische für eine logisch-formale Bildung nötig. Man kann sie auch an anderen Sprachen, ja auch an anderen Bildungsstoffen lernen. Zweifellos ist die sprachlich-logische Schulung etwas sehr Einseitiges, wogegen man gerade in unserer Zeit nach einem Gegengewicht sucht. Richtig sehen und beobachten können scheint uns heutigen Tags viel wichtiger als abstrakte Regeln anwenden

[1]) Vgl. Busse im XIV. Jahresbericht des Vereins Sächsischer Realschullehrer. S. 11.

[2]) Vgl. Busse a. a. O. S. 12.

zu können. Mit Recht erwartet man, dass gerade, wenn der Verbalismus unseres modernen Unterrichtsbetriebs, der eben durch den einseitigen Sprachunterricht gefördert wurde, überwunden wird, eine wahre idealistische und humanistische Bildung erst gedeihen kann. So glauben wir Freunde des realistischen Bildungswesens gerade, dass durch die Realschule und besonders in der Oberrealschule der Unterricht von einem wahrhaft philosophischen Geiste durchdrungen werden wird, und befruchtend und fördernd, meinen wir, wird dieses Vorbild auch auf die älteren Vollanstalten, humanistisches und Realgymnasium, zurückwirken.

Jedenfalls gebe man der Oberrealschule nur die Freiheit, sich ihrer Eigenart gemäss zu entwickeln und gewähre ihr, wie es seit kurzem in Preussen ja grundsätzlich geschehen ist, die Gleichberechtigung. Dann wird sie zeigen können, was sie neben ihren älteren Schwestern, den Gymnasialanstalten leisten kann, sie wird gewiss den Beweis ihrer Berechtigung führen.

Es wäre nun aber das Verkehrteste, wenn man die lateinlosen Schulen dadurch zu einer blossen Nachahmung des Gymnasiums machte, dass man an die Stelle des fehlenden Lateinischen und Griechischen einfach Französisch und Englisch setzte. Dieser Fehler ist leider im Laufe der Zeiten bei den Realanstalten nicht ganz vermieden worden; woraus sich eine Überschätzung des Wertes der neueren Sprachen ergeben hat. Diese Sprachen vermögen aber niemals den Dienst zu leisten, den die klassischen Sprachen auf dem Gymnasium verrichten, nämlich eben sprachlich-logische Schulung zu geben. Die im Lateinischen scharf ausgeprägte Differenzierung der sprachlichen Erscheinungen findet sich bei ihnen nicht. Sie sind eben lebende Sprachen im Fluss der Entwicklung, sie sind moderne Sprachen, in denen viele in den klassischen Sprachen scharf durchgebildete Unterschiede verwischt sind, ich brauche hier bloss an die vereinfachte, gleichsam abgeschliffene Deklination und Konjugation zu erinnern. Dass der Wert dieser Sprachen deshalb kein geringerer ist, dafür genügt wohl zum Beweise der Hinweis darauf, dass sie die Fähigkeit, die schwierigsten Gedankengänge in streng logischer Weise darzulegen oder poetische Empfindungen auszudrücken, nicht verloren haben. Bei alledem können sie aber eben doch nicht dazu dienen, formale Bildung zu erzeugen. Es müssen andere Fächer diese Aufgabe übernehmen; und zweifellos ist da die Mathematik die beste Bildnerin des Geistes, ihre Gesetze sind von unverbrüchlicher Geltung, sie gestatten keine Ausnahmen; wer ihre Sätze erfasst, besitzt niemals versagende Waffen, ein Gefühl der Unsicherheit kann hier nicht aufkommen, es handelt sich nicht um Wahrscheinlichkeiten, sondern um objektiv Gültiges. — Freilich bedarf diese Wissenschaft von den Formen einer Ergänzung durch eine beständige, systematische Erforschung und Beobachtung der Natur, also der Naturwissenschaft. Durch diese beiden Unterrichtsfächer wird am besten der Gefahr des Verbalismus, des gedankenlosen Wortemachens und mechanisch-äusserlichen Anwendens angelernter Regeln entgegengearbeitet.

Eine Real- nicht eine Verbalschule soll also die lateinlose Unterrichtsanstalt sein, dazu aber vor allem auch eine nationale Schule, d. h. eine Schule, die unsere Jugend mit deutscher Art bekannt macht, sie einführt in unser deutsches Geistesleben, wie es sich uns in deutscher Sprache, Literatur, Geschichte, kurz in unserer ganzen modernen deutschen Kultur darstellt. Deutsches Wesen und

deutsche Eigenart in ihrer Besonderheit wie in ihrer Beziehung zur Eigenart anderer Nationen und Kulturkreise wie zur gesamten Menschheit zu erfassen, soll das ideale Ziel unserer nationalen Erziehung sein. — Nur die zur neunklassigen Vollanstalt ausgebaute Realschule vermag freilich die innere Berechtigung dieses eigenartigen Bildungsweges zu erweisen.

Als praktische Folgerungen für die Aufstellung und Ausgestaltung des Lehrplans der Oberrealschule ergeben sich diese: der ganze Unterricht gruppiert sich um zwei Brennpunkte. Auf der einen Seite haben wir (1) Mathematik und Naturwissenschaften, auf der anderen (2) Deutsch und die Fächer, die die Kenntnis unserer nationalen und modernen Kultur vermitteln.

1. Man verstehe mich nicht falsch, wenn ich Mathematik als erstes Fach nenne. Ich meine nicht, dass der Stoff, der hier schulmässig verarbeitet werden soll, besonders erweitert werden möchte, ich glaube, das Ziel soll durchaus nicht wesentlich über das auf dem Realgymnasium gesteckte erhöht werden. Ob an Stelle manches Unnötigen und Nebensächlichen das und jenes andere behandelt werden soll, mag hier unentschieden bleiben. Jedenfalls muss eine mehr vertiefende Behandlung erstrebt werden, denn nur dann vermag dieses Fach sein Ziel einer logischen Durchbildung des Geistes, einer Propädeutik der Philosophie zu erreichen. — Die Naturwissenschaften werden dann immer mehr zur selbstständigen Beobachtung anleiten und Gelegenheit zum eigenen Experimentieren wird als bestes Mittel hierzu gegeben werden müssen. Die bloss beschreibenden Naturwissenschaften werden also zurücktreten gegenüber anderen Zweigen, wie Biologie, Chemie, Physik. Unter den beschreibenden aber werden Geologie und Geographie (nach ihrer naturwissenschaftlichen Seite) grössere Wichtigkeit erlangen.

2. Auf der andern Seite müssen deutsche Sprache und Literaturgeschichte im Mittelpunkt stehen. Der trockene und äusserliche Grammatikunterricht sollte aber immer mehr einem lebensvollen Unterricht in der stilistischen Handhabung der Muttersprache, einer Anleitung zum logischen und angemessenen Ausdruck eigener Beobachtungen und Gedanken weichen. Darum müsste vor allem die Lektüre eine mannigfaltigere werden. Die Lektüre wissenschaftlicher Aufsätze hervorragender deutscher Historiker, Redner, Philosophen und anderer selbständiger Denker sollte neben die von Werken der Dichtkunst treten. Die Literaturgeschichte sollte aber stets im Anschluss an eine reichhaltige Sammlung von Proben der Dichtkunst erteilt werden. — Etwas Ähnliches glaube ich, muss auch im Geschichtsunterricht versucht werden. Auch er krankt vielfach daran, nicht anschaulich genug zu sein. Nur wenn uns historische Persönlichkeiten in ihren eigenen Äusserungen entgegentreten, werden sie wirklich lebendig vor unsern Augen stehen. Ferner ist mit dem Geschichtsunterricht ein Unterricht in Bürgerkunde oder wie man es nennen will, zu verbinden, eine Einführung in unsere Staatseinrichtungen u. dgl., eine Kenntnis, die in unserer Zeit unbedingt erforderlich ist. Nicht minder notwendig ist zum Verständnis unserer Gegenwart, der Stellung, die unser Volk in ihr und zu andern Völkern einnimmt, der Unterricht in Geographie als Ethnographie und Kulturgeographie. Zur Geschichte in naher Beziehung steht auch der Religionsunterricht, sofern in ihm die moderne religionsgeschichtliche Auffassung des Christentums eine gewisse Berücksichtigung

wird erfahren müssen. — Auch eine gewisse Kenntnis des Altertums wird wegen des Zusammenhangs unserer Kultur mit der Antike erforderlich sein.

Dem Betriebe der fremden Sprachen, die natürlich unentbehrlich sind, kann ein Platz im Mittelpunkt des Lehrplans meines Erachtens nicht eingeräumt werden, wie es bis jetzt vielfach der Fall ist. Das Wesen der Realschule beruht nicht auf ihnen. Ihr Betrieb ist nötig aus praktischen Gründen und andererseits auch zur Kenntnis des Geisteslebens unserer Nachbarvölker, mit denen wir in so lebhaftem und innigem geistigen Austausch stehen. Die Oberstufe der Realanstalten wird deshalb der Lektüre englischer und französischer Schriftsteller, aus denen uns die Geistesart dieser Völker lebendig entgegentritt, ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Wichtiger aber ist, dass gerade den älteren Schülern die nationale Eigenart unseres deutschen Volkes klar und bewusst wird, deshalb möchte gerade auf der Oberstufe der Betrieb der fremden Sprachen sich in engen Grenzen halten und den vorhin genannten nationalen Bildungsstoffen den ersten Platz einräumen; wird an Mathematik und Naturwissenschaft vor allem das Denken geschult, so können jene in erster Linie dazu beitragen, die Schüler zu wahrer Vaterlandsliebe und Humanität zu erziehen, dem höchsten Ziele aller allgemeinen Bildungsanstalten.

III.

Theodor Vogt.

Samstag, den 10. November, starb in Wien nach kurzem Leiden der o. ö. Professor der Philosophie und Pädagogik an der dortigen Universität und Vorsitzende des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Dr. Theodor Vogt im 71. Lebensjahre. Ein Herzschlag hatte dem Leben des Gelehrten, der noch vormittags — allerdings unter Beschwerden — das pädagogische Seminar an der Universität abgehalten hatte, ein trotz mehrerer bedenklicher Anzeichen doch unerwartet rasches Ende bereitet.

Theodor Vogt war am 25. Dezember 1835 in Schirgiswalde (in der sächsischen Oberlausitz) geboren, besuchte nach der ersten Ausbildung in der heimatlichen Volksschule zuerst das Gymnasium in Dresden und ging dann nach Prag. Als Kind armer Eltern lernte er früh die Entbehrungen dieses Lebens kennen. 1848 fand er als Sängerknabe im Kapellknabeninstitute in Dresden Aufnahme und sang unter der gestrengen Leitung Richard Wagners in der katholischen Hofkirche. Der Musik blieb er sein ganzes Leben treu. Noch in Wien trat er später in die Singakademie ein und blieb darin bis zum Austritt Brahms'. Auch erleichterte ihm nach seinen eigenen Worten die Erteilung von Musikstunden die Erreichung des Zieles, das er sich gesteckt hatte, ausserordentlich. In Prag trat er in das wendische Seminar, ein für künftige Theologen bestimmtes Pensionat, ein und besuchte das Kleinseitner Gymnasium, verliess das Pensionat aber nach 4½ Jahren und machte als Hofmeister die Maturitätsprüfung. Ausgezeichnete Veranlagung, dem Höchsten zugewandter Sinn und rege Arbeitslust zogen ihn nach der Universität. Von 1857 an oblag er in Wien unter Bonitz philologischen

und unter Lott, seinem vornehmsten Lehrer, philosophischen Studien. 1862 wurde er zum Doktor der Philosophie promoviert, 1865 habilitierte er sich für Pädagogik (Habilitationsschrift: „Platons Pädagogik nach ihren Hauptpunkten", Probevorlesung über Rousseaus „Emil"), 1868 für Philosophie. Schon 1871 wurde er ausserordentlicher, später ordentlicher Professor an der Universität in Wien.

Seit Zillers Tode 1882 war er Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und wahrte als solcher die Verbindung mit der Universität; auch gab er die Jahrbücher des Vereins fortab bis zum diesjährigen 38. Jahrgange heraus. Die alljährlich zu Pfingsten stattfindenden Hauptversammlungen wurden unter seiner Leitung abgehalten. Es fiel ihm auch die (oft recht missliche) Aufgabe zu, auf grund der in den Versammlungen gepflogenen Verhandlungen über die Aufsätze des Jahrbuches alljährlich ein besonderes, durchschnittlich 4 Bogen starkes Heft „Erläuterungen" herauszugeben. Er liess diesen nämlich nicht die Form eines Protokolles, sondern fügte sie in die Gestalt zusammenhängender einheitlicher Gedankengänge.

1865 veröffentlichte er eine grössere Schrift: „Form und Gehalt in der Ästhetik" (Wien, Gerold) und 1874 nach Lotts Tode dessen Lebensbeschreibung. Ebenso gab er dessen zwei hinterlassene Schriften: „Die Kritik der Herbartschen Ethik und dessen Erwiderung" (Sitzungsber. der Wiener Akad. d. Wiss. 1874) und die „Metaphysik" (Zillers Jahrbuch 1880) heraus. 1874—1877 erschienen seine „Zehn psychologischen Briefe" in den „Deutschen Blättern" (Langensalza). In den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik rühren zahlreiche Abhandlungen aus seiner Feder her, unter anderen die umfangreicheren: „Die Ursachen der Überbürdung an den deutschen Gymnasien" (1880), „Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitätsseminar" (1883) und „Friedr. Aug. Wolf als Pädagoge" (1899). Auch liess er drei Lebensbeschreibungen von Rousseau, Kant und Fichte (Langensalza, 2. bezw. 3. Aufl., 1895, 1896, 1901) erscheinen, in welchen nebst den äusseren Lebensschicksalen kurz die Entwicklung der Gedankenwelt und des Charakters und insbesondere die pädagogische Bedeutung der Genannten beleuchtet waren. Eben wollte er an die Herausgabe einer 4. Auflage des „Rousseau" schreiten, da ereilte ihn der Tod.

Mit Theodor Vogt ist eine der ausgeprägtesten Erscheinungen der Wiener Universität aus dem Leben geschieden. Wie seine Umgangsformen und seine Redeweise waren auch seine Vorlesungen, seine Auseinandersetzungen im Seminar, seine Vorträge: knapp, entschieden, klar, nicht selten mit kernigem Humor gewürzt. Obwohl viel verkannt und sogar angefeindet, verfocht er doch mit Energie und überzeugenden Gründen die Lehre, dass in der Pädagogik, die er nur so als wissenschaftlich anerkannte, die Ethik das Ziel angeben („Pädagogik ist angewandte Ethik und als solche der Politik koordiniert"), die Psychologie den Weg weisen müsse. Zillers Lehre von den Formal- und Kulturstufen hat er unentwegt — auch in heisser Fehde — aufrecht erhalten, erweitert, vertieft. Seine Darlegungen im Seminar und in den Vorlesungen, welche in den letzten Jahren vornemlich Logik, Psychologie, Ethik, allgemeine und Gymnasialpädagogik umfassten, waren aus einem Gusse und trugen in ganz einzig dastehender Weise den Stempel seiner festgefugten Persönlichkeit. Th. Vogt war, was gerade in unseren Tagen hervorzuheben ist, ein warmer Anhänger des sogen. humanistischen

Gymnasiums, dem er die alten Sprachen aus allgemein kultur- und speziell nationalhistorischen Gründen gewahrt wissen wollte. Besondere Liebe wandte er der Logik zu und reiches Material soll in seinen hinterlassenen Schriften der Veröffentlichung harren.

Th. Vogt hat wie wenige akademische Lehrer auf die Charakterentwicklung seiner Schüler unmittelbar den segensreichsten Einfluss gewonnen. Fügen wir noch hinzu, dass der Dahingegangene ein tüchtiger Hauswirt, ein gewissenhafter, zärtlich besorgter Gatte, Vater und Grossvater und allen seinen Hörern ein immer gütiger und gerechter Lehrer gewesen ist, so wird man begreifen, wie tief die Trauer um den Verewigten in den Herzen aller derer wurzelt, die ihn in Wort oder Schrift kannten.

Insbesondere aber wird uns, die wir seine Schüler waren, die nackensteife, allem Zweideutigen und Unentschiedenen abholde Männlichkeit des teuren Toten stets vorbildlich in dankbarer Erinnerung bleiben, und es wird uns immer als höchstes Ziel vorschweben, aus den uns anvertrauten Menschenkindern annähernd so echte, treue, rastlos schaffende, deutsche Männer zu prägen, wie Theodor Vogt einer war.

Wien. Prof. Dr. Falbrecht.

C. Beurteilungen.

Prof. D. Arnold Meyer, Zürich, Die Auferstehung Christi. Die Berichte über Auferstehung, Himmelfahrt und Pfingsten, ihre Entstehung, ihr geschichtlicher Hintergrund und ihre religiöse Bedeutung (Lebensfragen, herausgeg. von H. Weinel), Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1905. VIII. 368 S. 3. M., geb. 4 M.

Es handelt sich in diesem Buche um Fragen, die seit der Apostel Tagen zu den brennendsten Glaubensfragen gehören, die grundlegend sind für die ganze Auffassung des Christentums, an denen sich heute noch die Geister in der Kirche am entschiedensten scheiden. Der Verfasser steht sozusagen selbst auf jeder Seite seiner Schrift unter diesem Eindrucke und geht dementsprechend mit grosser Gründlichkeit zu Werke. Nachdem er im Eingang den Standpunkt seiner Betrachtung gekennzeichnet, redet er von der Weltanschauung der Evangelien, dem antiken und christlichen Wunderglauben, der Verteidigung der Auferstehungsbotschaft. Es folgen im 2. Abschnitt die Erzählungen von der Auferstehung in Übersetzung und textkritischer Behandlung der kanonischen und ausserkanonischen Berichte. Dann wird die Frage erörtert: Lassen sich die Erzählungen in Einklang bringen? Die folgende Feststellung des Tatbestandes bringt eine kritische Sichtung der Erscheinungen Jesu, einschliesslich Himmelfahrt und Pfingsten. Daran schliesst sich die Deutung der festgestellten Tatsachen, bei der sich der Verfasser in eingehender Weise über die Geschichte der wichtigeren religiösen Visionen, wie über Psychologie und Pathologie der Visionen verbreitet, um daraus die Auferstehungserscheinungen als Visionen zu erklären. Das Schlusskapitel behandelt die Frage: Wie gestaltet sich uns heute die Auferstehungsbotschaft? — Meyers Schrift darf nach Form und Inhalt ein glänzender und klassischer Versuch genannt werden, die Auferstehung Christi als Tatsache mit allem anderen Übernatürlichen aus dem Glauben zu eliminieren. Inwieweit dieser Versuch

als gelungen zu bezeichnen ist, wird stets von dem Glaubensstandpunkt des Beurteilers abhängen. Aber darüber kann kein Zweifel sein: was dem Verfasser schliesslich als religiöse Wahrheit übrigbleibt, ist nur noch ein Schatten von Christentum. „Das Wesentliche im Christentum", so heisst es in dem Abschnitt über die bleibende Bedeutung der Osterbotschaft, „ist ohne allen Zweifel die Eigenart seines Begründers, das, was Jesus war und wollte." Und worin besteht diese Eigenart? „Schliesslich in nichts anderem, als in dem fröhlichen, unbefangenen, aber auch im tiefen Leid unbeirrten und in all seinem Tun und Wesen bewährten Glauben an den unendlichen Wert der menschlichen Persönlichkeit vor Gott, für jeden andern Menschen, gegenüber allem andern in der Welt! (S. 320 ff.). „Unser Glaube soll nicht mehr auf die noch so freudigen und wahrhaftigen Berichte anderer, seien es auch Augenzeugen, angewiesen sein," sondern „auf dem inneren Erlebnis eines eignen Aufwachens und Aufstehens beruhen, das ebensowohl eigenster Entschluss wie tiefinnere Nötigung und Zwang der Wahrheit ist" (S. 3). Wie vielen oder wenigen wird ein solcher Glaubensgrund genügen oder auch nur einleuchten? — Was uns als spezifisch christlich gilt, wird in Meyers Schrift geflissentlich als heidnische Anleihe hingestellt: „Der Glaube an leibliche Totenauferstehung" heisst es z. B. S. 6, „ist wohl herübergenommen aus der persischen Religion, die schon früher eine allgemeine leibliche Totenauferstehung am Ende aller Dinge gelehrt hatte." „Die Auferstehungsberichte (scil. der Evangelien) bewegen sich auf dem Boden uralter Volksvorstellungen" (S. 7). „In griechischen Geheimkulten, in Ägypten und in der phrygischen Naturreligion finden wir Mythen, die uns von dem gewaltsamen Tode eines jugendlichen Gottes und von seiner Wiederbelebung nach kurzer Zeit berichten." Der Verfasser braucht um so weniger Bedenken zu tragen, mit solchen Dingen Christi Auferstehung zu vergleichen, als er „die Zeit, in der die Evangelien entstanden sind, als eine Zeit der Völkervereinigung und der Religionsmengung" bezeichnet (S. 10, 11). Auch ein Hervorgehen Jesu aus dem Grabe am dritten Tage entspricht ihm „antikem Denken", „insofern als weitverbreiteter Volksglaube annimmt, dass am 3. wie am 9. Tage die Seele noch einmal wiederkommen kann". „Derselbe Trieb zur Dreiheit, der sich hier äussert, hat in Indien, wie im Griechentum und Christentum die Dreieinheit der Gottheit geschaffen und darin ihre abgerundete Vollkommenheit angeschaut" (S. 185). Bei solchen „mythologischen Beziehungen" ist es verständlich, dass dem Verfasser „die Berichte der Evangelien sämtlich das Erzeugnis der in der Gemeinde wirksamen Anschauungen, Glaubensrichtungen und Bedürfnisse sowie einer fortgesetzten Ausmalung, Umgestaltung und Auseinanderlegung ursprünglich einfacher Züge" sind (S. 214). — Zu dem höchst interessanten Abschnitt über Visionen (S. 217—315) bemerken wir: Mag man den Begriff der Vision in noch so edlem Sinne fassen, sind die Auferstehungserscheinungen wirklich nur Visionen gewesen, so ist eben die christliche Kirche doch auf einer pia fraus basiert. — Nach den Osterberichten der Evangelien begegnete bekanntlich die Kunde von der Auferstehung Jesu im Kreise seiner Anhänger durchgängig zuerst starkem Zweifel; Meyer meint dagegen (S. 6), dass „ein Auferstehen des Messias als des Erstlings der Toten durchaus der Stimmung und Anschauung der Jünger entsprach". — Wenn endlich aus Matth. 27, 51. 52 die Worte „nach einer Auferstehung", auf die es doch gerade ankommt, eingeklammert und mit der Bemerkung versehen werden: „**scheint** ein späterer Zusatz", so ist das freilich das Bequemste, den Text der eignen Anschauung gefügig zu machen. Trotz unsrer Kritik empfehlen wir das Buch zum Studium, da es jedem Suchenden zur Klärung des eignen Glaubensstandpunktes dienen kann, auch einmal die negativen Ergebnisse religionsgeschichtlicher Forschung und ihre Begründung kennen zu lernen.

Prof. Dr. Gustav Krüger, Giessen, Das Dogma von der Dreieinigkeit und Gottmenschheit in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt (Lebensfragen, herausgegeben von H. Weinel), Tübingen,

J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1905. VIII. 313 S. 3 M., geb. 4 M.

Das Buch gibt ein Stück Dogmengeschichte im Geist der Harnackschen Schule. Der Verfasser hat mit Recht das Gefühl, dass es ihm gelungen sei, das schwierige Thema in einer dem allgemeinen Verständnis angepassten Form zu behandeln. Jeder gebildete Laie wird seinen Ausführungen folgen können. Aber auch für den Theologen bieten sie viel Interessantes und manches Neue. Den Ausgangspunkt bildet das altkirchliche Taufbekenntnis, dessen Ursprung, Inhalt und Bestimmung im ersten Abschnitt des Buches erörtert wird. Dann folgt die Vorgeschichte des Dogmas; in der kirchlichen Theologie; der Sieg der Logoschristologie; der Ausbau des Dogmas: Streit um die Wesensgleichheit des Sohnes mit dem Vater und mit der Menschheit; und das Dogma im Abendlande. Die Geschichte des altkirchlichen Dogmas gestaltet sich unter dieser Stoffgruppierung und -Behandlung zugleich zur Geschichte der altkirchlichen Glaubensbekenntnisse, des Apostolicums, des Nicaeno-Constantinopolitanums und des Athanasianum, dass Krüger als den Ausdruck abendländischen, wesentlich von Augustin beeinflussten Denkens ansieht. Die Stellung der katholischen Kirche, der Reformation, der Aufklärung usw. zu dem in den Bekenntnissen niedergelegten Glaubensgute wird in einer Schlussbetrachtung behandelt und hier auch der Standpunkt des sogenannten modernen Christentums begründet. — So interessant und klar die Ausführungen Krügers sind, werden sich doch mit seinen Resultaten viele nicht einverstanden erklären. „Das kirchliche Dogma von der Dreieinigkeit und Gottmenschheit finde auf den Blättern der Bibel keinen Platz", ist eine Behauptung, die bei einiger Unbefangenheit ohne viel kritischen Apparat zu widerlegen sein wird. „Nicht die Dinge verwirren die Menschen, sondern die Dogmen", dies Wort Epiktets hat der Verfasser seinem Buche mit Recht als Motto gegeben. Denn er unterschätzt entschieden die dogmenbildende Arbeit der alten Kirche und ihren bleibenden Wert für das Schriftverständnis. Der spekulativ angelegte Geist kann eben z. B. bei dem Wortlaut des sogen. Taufbefehls im Matthäusevangelium nicht stehen bleiben, sondern muss ihn irgendwie zu seinem Verständnis dogmatisch ausbauen. Dass das im Bekenntnis der Kirche in schriftgemässer Weise geschehen, lässt sich aber nicht in Abrede stellen. Was bedeutet freilich schriftgemäss auf einer Seite, wo man die Schrift ihres Offenbarungscharakters völlig entkleidet, wo „das alte Testament sich eine gründliche Umdeutung gefallen lassen muss", „um nachweisen zu können, dass die Heilsveranstaltungen Gottes mit den Menschen in diesem alten Bunde auf den neuen Bund abzweckten"; wo Paulus „die ihm von jüdischer Philosophie und Theologie gebotenen Vorstellungen auf Jesus überträgt", wo „schon Paulus und Johannes sich ihren eignen Christus geschaffen haben" u.a.m.! Bedenklich ist es auch, wenn die geschichtlichen Tatsachen zu „geschichtlich empfundenen" herabsinken, oder so argumentiert wird: „Wenn die Bibel im Irrtum ist mit ihrer Lehre (sic!), dass die Erde feststeht und die Sonne sich dreht, wo ist die Bürgschaft, dass sie im Recht ist mit ihrer Lehre von dem wunderbar geborenen, leiblich vom Tode erstandenen und sichtbar zum Himmel gefahrenen Gottessohn?" — Die Kirchenlehre wird durchaus nicht allenthalben als eine sich „autoritativ-aufdrängende" empfunden, sondern bahnt auch heute noch unzähligen ernsten und denkenden Christen den Weg zu einer innerlich befriedigenden Heilserkenntnis. Das überaus magere und verflüchtigte Jesusbild aber, das dem Verfasser als Wahrheit des Evangeliums schliesslich übrig bleibt, wird für wenige einen hinreichenden Glaubensinhalt bieten, die Mehrzahl wird allerdings angesichts solcher Entleerung des Glaubens lieber weiter glauben „wie unsre Väter glaubten", nicht „geschichtlicher Forschung" überhaupt „zum Trotz", wohl aber einer Forschung, die die Schrift nur im sogen. religionsgeschichtlichen Sinne wertet.

Alfred Eckert, Pfarrer zu Strohsdorf in Pommern, der Katechismusstoff des Konfirmandenunter-

richts (das 3. bis 5. Hauptstück) in synthetischem Gange und psychologischer Stoffordnung erklärt. Berlin, Reuther & Reichard 1905. 118 S. 1,60 M.

Die Frage anfasslicher Behandlung des Katechismus im Konfirmandenunterricht wird gegenwärtig so viel erörtert, dass jeder neue Beitrag zu ihrer Lösung willkommen ist. Der Verfasser will in seiner Schrift keine Stoffsammlung bieten, sondern einen schon im Titel näher bezeichneten methodischen Versuch, strengeren Aufbau der Katechese auch in die kirchliche Praxis einzuführen. Er beschränkt sich auf die Behandlung des 3., 4. und 5. Hauptstücks. In dieser berechtigten Beschränkung wird man überall da, wo das 3. Hauptstück zur Zeit des Konfirmandenunterrichts in der Schule behandelt wird, noch einen Schritt weitergehen dürfen und gut tun, sich lediglich mit den Sakramenten eingehend zu befassen. Dass dabei der übrige Katechismusstoff nicht übersehen zu werden braucht, ist gerade aus der vorliegenden Schrift zu erkennen, die allenthalben reichliche Beziehungen zu den vorausgehenden Hauptstücken bietet. Das 3. Hauptstück ist aber zu breit behandelt; es nimmt allein 77 Seiten ein, während das 4. und 5. zusammen nur 37 Seiten. — Klare Gliederung und übersichtliche Stoffanordnung ist der Hauptvorzug des Buches, das auch sonst viel Ansprechendes bietet und katechetische Probleme selbständig zu lösen sucht. Zu vermissen ist eine zusammenhängende Entwicklung des Sakramentsbegriffs; auch die Unterscheidungslehren kommen für unsre apologetisch gerichtete Zeit zu kurz zur Sprache. Schief ist die Bezeichnung des Gebets als „etwas, das ihr für den lieben Gott tun dürft".

Rochlitz. P. Naumann.

Meyers Handatlas. III. neu bearbeitete und vermehrte Auflage. 115 Kartenblätter. Ausgabe A, ohne Namensregister, 8,40 M., geb. 10 M.; Ausgabe B mit Namensregister 12 M., geb. 15 M., Leipzig und Wien 1905, Bibliographisches Institut.

Die 3. Auflage von Meyers Handatlas bringt eine Reihe von neuen Karten, die den technischen Fortschritten namentlich in der Darstellung des Geländes und der Meerestiefen vollständig genügen. Vor allem sind diesmal die deutschen Kolonien neu zur Darstellung gebracht und zwar alle in dem einheitlichen Massstab 1 : 6000000. Auf der Karte von Südwestafrika sind auch die Truppenzüge im Hererokriege eingetragen. Eine besonders grosse Karte in 1 : 50000 stellt unsere Niederlassung in China dar. Dem Umstand, dass Ostasien in letzter Zeit mit im Mittelpunkte des öffentlichen Interesses gestanden hat, ist auch anderweit durch eine ausführliche Karte der Länder des Gelben Meeres und der südlichen Mandschurei Rechnung getragen, denen auch eine recht ansprechende und lehrreiche Übersicht der japanischen und russischen Stellungen in den grossen Entscheidungsschlachten des ostasiatischen Krieges beigefügt ist. Auf den Karten der Provinzen Posen und Schlesien ist für die Kreise auch der Prozentsatz der polnischen Bevölkerung in mehreren Abstufungen angegeben, nur hätte die Wahl der Farben auf beiden Karten gleichmässig genommen werden sollen. Auf der Karte von Elsass-Lothringen ist ebenfalls nach der Volkszählung von 1900 die jetzige Sprachgrenze mit den neu entstandenen Sprachinseln in und um Metz bereits eingezeichnet. Es bedarf kaum einer besonderen Erwähnung, dass auf allen Karten neue Verkehrslinien usw. nachgetragen sind. Besonders hervorzuheben ist die neue Südpolarkarte, welche bereits die neuesten Entdeckungen der letzten grossen Südpolarexpeditionen zur Darstellung bringt und technisch vorzüglich gearbeit ist. Verschiedene der früher beigegebenen Stadtpläne sind diesmal weggelassen, zum Teil durch neue oder, wie bei Rom, durch eine schöne Umgebungskarte ersetzt. Neben diesen neueren, technisch vollkommenen Karten fallen allerdings verschiedene der aus der ersten Ausgabe herstammenden ab, wenigstens was die Geländedarstellung betrifft. Es sind dies vor allem die Karten der einzelnen preussischen Provinzen und der meisten österreichischen Kronländer. Hier sind bei der nächsten Auflage entschieden vollständig neue Stiche dringend wünschenswert. Der Atlas wird gerade weiteren Kreisen

wegen seiner Reichhaltigkeit und wegen seines bequemen Formates gute Dienste leisten.[1])

Grund, Dr. Alfred, Landeskunde von Österreich-Ungarn. Sammlung Göschen, Nummer 244. Leipzig 1905, 139 Seiten, 10 Textillustrationen und 1 Karte, 80 Pf.

In diesem wenig umfangreichen und doch ausserordentlich reichhaltigen Bändchen gibt der Verfasser, ein Vertreter der Erdkunde an der Universität Wien, eine auf die neuesten Forschungen begründete und diese übersichtlich gruppierende Darstellung der gesamten österreichisch-ungarischen Monarchie. Der grössere Teil des Buches ist der Bodengestaltung der grossen natürlichen Landschaften und deren Klima, zwei Kapitel sind der Staatenbildung und der Entstehung und heutigen Verbreitung der Nationalitäten gewidmet. Der letzte Hauptabschnitt behandelt die Dichte und Wohnweise der Bevölkerung und ist wiederum nach natürlichen Landschaften gegliedert. Ein Register erhöht die Handlichkeit des Bändchens, das jedem, der eine gedrängte wissenschaftliche Darstellung Österreich-Ungarns zur Hand zu nehmen wünscht, angelegentlichst zu empfehlen ist. Die beigegebenen Abbildungen bringen ausschliesslich charakteristische Landschaften und sind nach Auswahl und Ausführung gleicherweise zu loben. Die beigegebene Karte genügt den billigerweise in Anbetracht des Preises zu stellenden Anforderungen. Wenn eine kleine Ausstellung zu machen ist, so ist es die, dass der Verfasser das Wort „tschechisch" im Anlaut beständig nach slavischer Rechtschreibung schreibt. Die Beifügung der madjarischen Namen bei den ungarischen Städten ist für den deutschen Leser überflüssig, aber in Anbetracht der Madjarisierung, die gegenwärtig alle amtlichen Kartenwerke Ungarns, selbst die Generalstabskarten ergreift, praktisch vielleicht ganz angebracht.

Daniel, H. A., Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 250. Auflage, herausgegeben von Prof. Dr. W. Wolkenhauer, Halle 1906.

Wenn ein Buch 250 Auflagen erlebt, so ist dies wohl der beste Beweis, dass es seinen Zweck erfüllt hat. Freilich beherrscht der „Kleine Daniel" heute nicht mehr in dem fast unumschränkten Masse den geographischen Unterricht der höheren Schulen wie einst, aber die Zahl seiner Freunde und Benutzer ist noch sehr gross. Die vorliegende Jubiläumsausgabe zeigt, dass der jetzige Bearbeiter allenthalben bemüht gewesen ist, den Anforderungen der modernen Länderkunde nachzukommen, wenn auch in pietätvoller Weise die alte Form des Lehrbuches möglichst bewahrt worden ist. Inhaltlich lässt sich kaum irgend eine erhebliche Ausstellung machen. In der Anordnung des Stoffes macht stellenweise noch die alte Einteilung nach den Verwaltungsbezirken einen schematischen Eindruck. Im Anhang sind recht ansprechende Übersichten gegeben, die für die Einprägung der geographischen Lage wichtiger Punkte, die Grössen der Inseln und Halbinseln, Verteilung der Bevölkerung usw. recht anschaulich wirken. Ein ausführliches Register erleichtert die Benutzung des weitverbreiteten Buches auch als Nachschlagebuch.

Dr. Friedrich Umlauft, Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Wien, A. Hartleben. Jährlich 12 Hefte, Preis des Jahrgangs 13,50 M.

---

[1]) Erst nach der Besprechung des Kartenwerks ist bei der Redaktion das Namenregister (29.—40. Lieferung, S. 1—244) eingegangen. Es enthält alle auf den Karten verzeichneten Namen (ca. 88000) mit genauer Angabe der Kartenstelle, wo der bezeichnete Gegenstand zu finden ist, und orientiert rasch und zuverlässig. Ausser den notwendigen Erklärungen sind dem Namenregister Übersetzungen vorkommender fremder Namen vorausgeschickt. Der Ausgabe B (mit Namenregister) ist der Vorzug vor Ausgabe A zu geben. Da der Atlas in Grossaktav hergestellt ist, so ist er tatsächlich ein Handatlas. Die Verlagsbuchhandlung liefert eine Einbanddecke mit Lederrücken und Ledereckenzu 1,50 M. D. R.

Diese wohlbekannte und weitverbreitete geographische Zeitschrift liegt nunmehr im 28. Jahrgang vor. Sie bringt in jeder Nummer mehrere Aufsätze, die nicht nur für den Fachgeographen Interesse haben, sondern die Erdkunde auch volkstümlich machen sollen. Diesen Zweck hat die „Deutsche Rundschau" auch bisher mit gutem Erfolge erfüllt. Die Abbildungen, die jedem Hefte beigegeben sind, sind gut ausgeführt und für eine geographische Zeitschrift, die sich an das gesamte gebildete Publikum wendet, heutzutage unentbehrlich. Gerade in ihnen liegt zum guten Teil die Eigenart und der Erfolg der „Deutschen Rundschau". In den kürzeren Mitteilungen jeder Nummer werden die neu auftauchenden geographischen Probleme dem Leser kurz und allgemein verständlich dargelegt und besonders alle interessanten neuen statistischen Erhebungen sowie eine grosse Anzahl geographischer Neuigkeiten aus allen Erteilen mitgeteilt. In letzterer Beziehung ist die Rundschau eine der reichhaltigsten aller geographischen Zeitschriften.

Plauen. Dr. Zemmrich.

Fick, W., Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen. 2 Teile. 1. Teil: Die Alpen und Süddeutschland nebst einem Vorkursus der allgemeinen Erdkunde. 2. Auflage 1905. 217 S. Preis gebunden 2,40 M. 2. Teil: Mittel- und Norddeutschland. 1906. Bleyl & Kaemmerer. 296 S. Preis gebunden 3 M.

Die Eigenart des vorliegenden Werkes besteht darin, dass es die Gesetze der sogenannten allgemeinen Erdkunde an solche Kapitel der Länderkunde anschliesst, die nach Ansicht des Verfassers die betreffende Erscheinung besonders charakteristisch zeigen. So erfahren Gletscherbildung, die vertikale Wärmeverteilung eine Behandlung bei den Alpen, die Quellenbildung beim Taunus usw. Dass der in dieser Behandlungsweise ausgesprochene Gedanke richtig ist, bedarf in der Gegenwart keines Beweises, alle unsere besseren Lehrbücher befolgen ihn schon seit Jahren. Uns scheint aber Fick z. T. an einer Klippe zu scheitern, die notwendig umgangen werden musste. Alle die einzelnen Themen, die der Verfasser aus der allgemeinen Erdkunde im Anschluss an besonders typische Landschaften berührt, schweben in der Luft und lassen den inneren Zusammenhang mit diesen vermissen. So erfolgt z. B. S. 5 in Bd. II eine topographische Behandlung des Saarkohlenbeckens, S. 6 und 7 ein allgemeiner Exkurs über Vorkommen, Lagerungsweise und Entstehung der Steinkohlen und S. 8 ein solcher geschichtlicher Natur über die Verwendung der Kohle als Brennmaterial. In diesem ganzen, $2^1/_2$ S. einnehmenden Abschnitte wird des Saarkohlenbeckens nur ein einziges Mal Erwähnung getan bei der Aufzählung der Steinkohlenvorkommnisse in Deutschland. Erst im Anschluss an den geschichtlichen Passus wird auf 5 Zeilen einiges über Flächengrösse und Flözreichtum des Beckens gesagt. In anderen Fällen fehlt auch diese letzte Bezugnahme, und die rein äusserliche Verknüpfung der Erscheinungen ist noch augenfälliger (vgl. z. B. Kapitel Diluvialzeit Bd. II, S. 145, wo sogar die alte Drifttheorie eine Behandlung erfährt). Wenn Fick derartige Zusammenstellungen bloss zur Orientierung und eindringenderen Belehrung seiner Leser bestimmen sollte — Genaueres ist in dieser Hinsicht aus dem Vorworte nicht klar zu erkennen —, so wäre es wohl besser, die allgemeinerdkundlichen Kapitel, die vielfach in die Naturwissenschaft hinüberspielen, einem besonderen Abschnitte zuzuweisen, im übrigen aber bloss auf diese zu verweisen. Sonst dürfte er leicht die Benutzer seines sonst recht brauchbaren Werkes wieder auf die Bahnen eines alten, bekannten Schulmannes lenken, dem die in seinem Unterrichte zur Erwähnung kommenden Orte Veranlassung boten, von seinen dortigen Bekannten zu erzählen und Anekdoten anzuknüpfen. Zur Fremdenpension darf erdkundlicher Unterricht nicht wieder werden! — Im übrigen dürfte Ficks Buch, falls es in einer neuen Auflage den geographischen Zweck immer scharf im Auge behält, ein

empfehlenswertes Hilfsmittel für Lehrer und, wie er gern wünscht, auch für Seminaristen werden. Es steckt solide Arbeit in seinem Werke, und seine Darstellung atmet modernen Geist. Das Quellenverzeichnis bedarf freilich auch noch einer Revision.

Loschwitz b. Dresden.

Dr. E. Schöne.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Tögel, Dr. H., Didaktik und Wirklichkeit. Die Fragen der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 4,50 M.

Jetter, J. L., Neue Schulkunst. 1. Band: Spezielle Didaktik. 2. Band: Spezielle Methodik. Ebenda. Pr. geb. 1,60 M. u. 3,20 M.

Voigt, Theodor Paul, Mein Kind. Ein Erziehungsbuch. Leipzig 1906, Thomas. Preis geb. 4,50 M.

Schaefer, Dr., Der moralische Schwachsinn. Halle 1906, Marhold.

Fränkel, Dr. Ernst, Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit. Ein Beitrag zur experimentellen Psychologie. Augsburg 1905, Theodor Lampart.

Loos, Dr. Joseph, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 1. u. 2. Lieferung. Leipzig 1906, A. Pichlers Witwe u. Sohn. Monatlich 2 Lieferungen. Preis der Lieferung 0,70 M.

v. Sallwürk, Dr. E., Die didaktischen Normalformen. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1906, Diesterweg. Pr. geb. 2,60 M.

Diesterweg, Adolf, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Herausgegeben von Karl Richter. 7. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 4 M.

Zeissig, E., u. Fritzsche, R., Praktische Volksschulmethodik. Für Seminaristen und Lehrer. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. Pr. geb. 6,50 M.

Krichau, R., Die Praxis der einklassigen Volksschule. Halle 1906, Schroedel. Pr. 3 M.

Henck, W., Das zweite Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. Jena 1906, Thüringer Verlagsanstalt. Pr. 2,50 M.

Derselbe, Wie ich mit meinen Kleinen rechne. Ebenda. Pr. 75 Pf.

Paulsen, Prof. Friedrich, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1906, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Richter, Jean Paul Fr., Die Levana. Herausg. von Stanislaw Skrczypczek. Halle 1905, Schroedel. Pr. 1,35 M.

Comenius, Joh. Amos, Sein Leben, seine pädagogischen Schriften und seine Bedeutung. Herausg. von Dr. Th. Kerrl. 2.—4. Teil. Ebenda. Pr. 1,25 M., 1,35 M.

Seiler, Prof. Dr. Fr., Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. 2. Teil. Leipzig 1906, Göschen. Pr. 0,80 M.

Association of Teachers of Mathematics in the Middle States of Maryland. Bulletin No. 3. Philadelphia, July 1906.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 16. Jahrg. 3. Heft. Berlin 1906, A. Hofmann & Komp.

v. Rohrscheidt, Kurt, Preussisches Volksschularchiv. 5. Jahrg. 3. Heft. Berlin 1906, F. Vahlen. (Enthält u. a. das Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906.) Pr. Jahrg. (4 Hefte) 5 M.

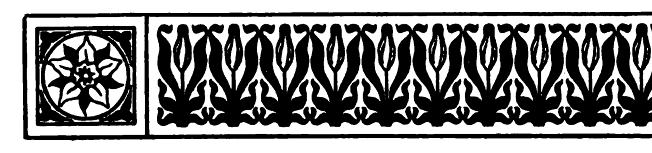
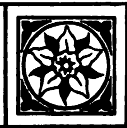
Barth, Dr. Th., u. Naumann, D. Fr., Die Erneuerung des Liberalismus. Berlin-Schöneberg 1906, „Hilfe". Pr. 40 Pf.

Frisch, Fr., Zeitschrift für Lehrmittelwesen und päd. Literatur, 1906, No. 6—8. Wien, Pichler. Jährl. 10 Hefte. Pr. 4,20 M.

Scheffer, Dr., Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel. 4. Jahrg. Heft 9 und 10. Leipzig, Scheffer. Jahrespreis 4 M.

(Fortsetzung folgt.)

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

I.

Die Mitwirkung der Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene Jugend.[1])

Von **D. Hieronymus**, Rektor in Leer.

„Zu allen Lebenszeiten haben wir bestellte Ratgeber und Führer, aber in den Jahren, wo ein Frühlingssturm nach dem andern den jungen überschlanken Bäumen über die Köpfe fährt, da sind wir ungeschützt und unberaten. Hei, wie knackte es, wie stoben die Blätter! Wir haben Narben davon an der Seele und kahle Stellen im Gezweig" (Frenssen, Jörn Uhl). Das Weltgetriebe unter der Ägide des Dampfes und der Elektrizität gleicht dem rollenden Rade, dem man nicht in die Speichen greifen kann; es treibt vorwärts, es führt zu unglaublichen Höhen des Erfolgs — es zermalmt erbarmungslos, was ihm unter seine Spur gerät. Hunderttausende trifft dieses Schicksal! Sollte man sich da nicht Sorge machen für diese Gefährdeten; sollte man nicht grübeln, nachdenken, handeln, um solchem Geschick vorzubeugen! Die Anfangsjahre dieses Jahrhunderts, welchem man schon jetzt den Namen des sozialen beilegt, haben gezeigt, dass die Fürsorgeidee weit und breit Boden gefasst hat, und dass man besonders auch die Aufmerksamkeit derjenigen Menschengruppe zugewendet hat, um die man sich im vorigen Jahrhundert wenig oder gar nicht kümmerte: der heranwachsenden schulentlassenen Jugend. Es hat sich die Erkenntnis Bahn gebrochen, „dass das Aufwachsen eines grossen Teiles derselben ohne genügende Aufsicht und Erziehung den schwersten Notständen zuzuzählen ist, unter welchen unser modernes Kulturleben leidet, ja, dass daraus allmählich eine grosse

---

[1]) Dieses Thema ist vom preussischen Kultusminister den Kreiskonferenzen gestellt worden.



Gefahr für die Zukunft unseres Volkes erwächst".[1]) Da muss sich denn doch jeder Jugend- und Volksfreund fragen: Ist es nötig und zu verantworten, dass ein grosser Teil der Jugend ins Verderben gerät, und welche Mittel und Wege gibt es, um diesem Übel abzuhelfen? Wenn schon, wie in der Jetztzeit, der Staat, Gelehrte und Staatsmänner, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde und Wohlfahrtsvereine eifrig an diesen Fragen und ihrer Beantwortung arbeiten, so werden die Lehrer, welche von Berufs wegen Erzieher der Jugend sind, nicht dahinten bleiben. Wie wir später nachzuweisen gedenken, stehen auch sie schon mitten in dieser Sache und entfalten bereits eine weitgehende Tätigkeit. Wir wollen im nachfolgenden einen erneuten Einblick in dieses wichtige Gebiet geben an der Hand folgender Gesichtspunkte:

I. Die schulentlassene Jugend und ihre Fürsorgebedürftigkeit.
II. Die Fürsorge anderer Faktoren.
III. Die Fürsorge der Schule.

I.

Die schulentlassene Jugend und ihre Fürsorgebedürftigkeit.

Wenn das Kind mit seinem 14. Lebensjahre die Schule verlässt, so tritt für dasselbe eine gewaltige Änderung in seinen inneren wie äusseren Verhältnissen ein. Die Hunderttausende von Kindern der breiten Volksschichten — denn um diese handelt es sich hier — kommen sämtlich ihrem bisherigen Lehrer aus den Händen[2]) und die meisten auch den Eltern, durch welche sie bisher innerlich wie äusserlich gehalten wurden. Für die Jugend der besser situierten Stände fängt mit dem 14. Jahre die geistige Ausbildung erst an, intensiv zu werden — für die Jugend des Volks hört sie auf; für die erstere werden von Staat, Kommune, Eltern grosse Summen zur Weitererziehung nach jeder Richtung hin verwendet — für letztere wenig oder nichts. Da tut sich dann oft nach Schulentlassung und Konfirmation ein Abgrund auf: der der Verwilderung in Sitte und Charakter, der Verdummung inbezug auf Wissen und Können. Es ist ein Unding, dass der junge Mensch, welcher unfertig in einem Alter von 14 Jahren ins Leben eintritt, sich selbst und den Einflüssen der ihn umgebenden Welt unterstützungslos überlassen wird; er kann für sich allein zu einem günstigen Abschluss seiner Entwicklung nicht gelangen. Die Gründe hierfür sind zum Teil in der Person des Jugendlichen selbst, zum anderen in seiner Umgebung und endlich in den sozialen Verhältnissen der Gegenwart zu suchen.

[1]) Lic. Weber auf dem XVI. Vereinstag für christl. Volksbildung.
[2]) Doch nur in den Ländern ohne Fortbildungsschulzwang. D. R.

In dem geistigen wie körperlichen Gesamtbild des Menschen zeigt die Zeit vom 14.—20. Jahre manches Charakteristische: in den Vordergrund tretend die äussere Stärke und Kraft, das Ausreifen zu körperlicher Schönheit, Fülle und Wohlgestalt; die Geschlechtsreife mit ihren Begleiterscheinungen Sinnlichkeit und Genusssucht; auf psychischem Gebiete das Selbstbewusstsein, sich oft äussernd als Eingebildetheit, Grossmannssucht, Freiheitsschwärmerei, Zügellosigkeit. An sich sind nicht alle diese Eigenschaften ohne weiteres zu verdammen; aber es ist durchaus notwendig, darauf zu achten, dass sie nicht uferlos sich ausweiten, sondern vielmehr in bestimmte Bahnen hineingeleitet werden. Geschieht dies nicht, so führen die physischen Kraftgefühle in den Zustand der Verrohung, Unbotmässigkeit und Unmässigkeit, das Selbstbewusstsein zu Gleichgültigkeit, Stillstand und geistiger Verdummung. — Der Jugendliche kommt durch seinen Eintritt in Werkstatt und Wirtschaft in eine ganz andere Umgebung, die ihrerseits zu ihm auch eine ganz andere Stellung einnimmt. Das Vaterhaus tritt mehr und mehr zurück, von dem Pestalozzi sagt: „Daher bist du, o Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit! Vaterhaus, du Schule der Sitten und des Staates!"[1]) Nur 30 % aller mit 14 Jahren ins öffentliche Leben tretenden Knaben bleiben im Elternhause wohnen und im Jahre 1903 waren in Deutschland 109700 Fabrikarbeiterinnen Mädchen im Alter von 14—16 Jahren. Vielen Eltern ist der Knabe oder das Mädchen von jetzt an eine Einnahmequelle — ein Umstand, der allein schon die bisherige Erziehertätigkeit wesentlich einschränkt, wenn nicht aufhebt. Der Meister oder Brotherr des Knaben lehrt ihn körperlich arbeiten, schaffen, bringt ihm Fertigkeiten bei — um seine innere Entwicklung kümmert er sich nicht. Aber andere drängen sich in des jungen Menschen Umgang, die ihm Freunde scheinen, aber Feinde sind; sie führen ihn zu Jugendergötzungen, zu Spiel und Tanz — er verdient schon Geld und kann sich beteiligen — niemand hindert ihn, denn er ist Herr seiner Freizeit; er geht in die Versammlungen vaterlandsloser Leute, er gerät in die Höhlen des Lasters — er verdirbt körperlich und seelisch. — An den letzten Zuständen sind gewiss die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse mit schuld. Die Maschine und die Industrie beherrschen das Volksleben, und das Bild der früheren Kultur, welcher Ackerbau und Landwirtschaft ihr Gepräge aufdrückten, ist einem geräuschvollen, ruhelosen Grossbetriebe gewichen; die Werkstatt ist zur Fabrik geworden, in die nicht nur der Vater, sondern auch die Mutter geht. Der sich väterlich des Knaben annehmende und ihm Wohnung gebende Meister ist fast ganz verschwunden; der Knabe wird einem nur wenige Jahre älteren Gesellen zugetan und verdient in vielen Fällen von Anfang an Lohn.

[1]) Abendstunden eines Einsiedlers, Aphorismen 63, 64.

Die Freizügigkeit kommt auch ihm bald zugute; er nimmt mit oder ohne Wissen und Willen der Eltern die Stelle an, die ihm gut dünkt und geht von da fort, wo es ihm nicht gefällt. — Aus alledem ist wohl erwiesen, dass weder der Jugendliche selbst, noch die bisher angeführten Faktoren heute noch imstande sind, den Gefahren vorzubeugen, welche dem jungen Menschen drohen. Es müssen andere sich der gefährdeten Jugend annehmen und mitwirken an der Erziehung in dieser besonders gefährdeten Altersperiode. Ergebnis 1.[1])

II.

Die Fürsorge anderer Faktoren.

Von vornherein kann gesagt werden, dass es an Mitwirkenden in der Jugendfürsorge nicht fehlt. Staat, Stadt, Kirche, und freiwillige Vereine nehmen sich dieser wichtigen nationalen Aufgabe an. Die Fürsorge legt drei Ziele nahe: die Guten zu bewahren und zu fördern, die Gefährdeten zu beschützen und die Gefallenen zu retten. Es ist eine Arbeit der Liebe und Geduld, die langsam vorgeht, die nicht straft, sondern bessert; denn die gefährdete Jugend wird nicht gerettet durch Gewaltmassregeln, durch Büttel, Armenhaus, Gefängnis und Zuchthaus. Es sind humane und soziale Motive, durch welche sich Staat und Gesetzgebung haben leiten lassen, als sie im Jahre 1900 das Fürsorgeerziehungsgesetz und im Jahre 1903 das Kinderschutzgesetz schufen. Auch die Gesetze über öffentliche Schaustellungen, Schlafstätten und den Wirtshausbesuch Jugendlicher dienen dem Schutze der letzteren. Die Kirche hat sich seit alters mit besonderer Sorge und aus religiösen, in ihrem ganzen Wesen liegenden Motiven den oben genannten drei Aufgaben mit unermüdlichem Eifer gewidmet; darum sind noch die meisten heutigen Wohlfahrtseinrichtungen kirchliche Gründungen. Es seien hier genannt: Rettungshäuser und Erziehungsvereine, Herbergen, Kranken- und Armenhäuser, Enthaltsamkeits- und Sparvereine, ganz abgesehen von der grossen Zahl der Einrichtungen, mit denen ein rein kirchlicher oder missionierender Zweck verfolgt wird. Bezüglich der schulentwachsenen Jugend verhehlt sich die Kirche den Umstand nicht, dass der direkten kirchlichen Einwirkung in dieser Altersperiode grosse Schwierigkeiten entgegenstehen, einesteils begründet in der geringen Empfänglichkeit für das Religiöse, andernteils in dem schon äusserlichen Sichfernhalten von allem Kirchlichen. So suchte sie denn der Jugend auf mehr indirekte Weise beizukommen, dabei religiöse und soziale Zwecke gemeinsam verfolgend. Es entstanden Jünglings-

---

[1]) Die Ergebnisse der einzelnen Teile siehe am Schluss dieser Abhandlung.

vereine, Lehrlingsheime und -Horte, Jungfrauenvereine, Posaunenchöre, Sittlichkeitsvereine etc. Es muss der Kirche ehrend bezeugt werden, dass sie durch diese mit Nachdruck und Erfolg betriebenen Arbeiten schon Tausenden zum Segen geworden ist. In der gegenwärtigen Zeit nehmen aber auch Stadtverwaltungen und besondere Wohlfahrts- und Fürsorgevereine sich selbständig der Sache an durch Errichtung von Fortbildungs- und Fachschulen, Bibliotheken, Spiel- und Sportplätzen, Lehrlingshorten, Lehr- und Arbeitsnachweisstellen. Von den Fürsorgevereinen sei nur der grösste, der Zentralverein zur Fürsorge für die schulentlassene Jugend, gegründet Berlin 1900, hier genannt. Durch all' diese Einrichtungen will man dem jungen Menschen zu seinem inneren wie äusseren Fortkommen behilflich sein, ihm in seiner Freizeit ein angenehmes Unterkommen, erheiternde Beschäftigung und geistige Anregung bieten, ihm mit Rat und Hilfe zur Seite stehn, und dadurch verhüten, dass er falschen Freunden oder dem Müssiggang in die Hände fällt und auf Abwege gerät. Die Art und Weise, wie dieses gemeinsame Ziel erreicht wird, ist verschieden, und es würde zu weit führen, dies hier näher zu schildern. Hauptsache ist, dass überall eine Beeinflussung zum Guten stattfindet und der Tugendweg gebahnt wird, denn der jugendliche Geist, der einer Welt von Einflüssen aller Art ausgesetzt ist, wird sich auch nach diesen unmerkbar bilden; ja die etwa vorhandenen schlechten Seiten der Geistesanlage werden bei richtiger Behandlung ausheilen und schwinden. Im Interesse der ganzen Nation ist zu wünschen, dass alle Einrichtungen der genannten Art reichliche Förderung und Vermehrung erfahren.

Kann und muss ihnen nun noch ein bisher nicht in Betracht gezogener Faktor, die Schule, zur Hilfe hinzugefügt werden? Ergebnis 2.

III.

Die Fürsorge der Schule.

Wenn Schule und Lehrer zu irgend einer ausser ihnen und nicht in ihrem Betriebe selbst liegenden Hilfeleistung herangezogen werden sollen, so verlangt das Eingehen auf diesen Wunsch sorgfältige Erwägung. Es muss gesagt werden und entspricht den Tatsachen, dass man nur zu leicht auf die Schule greift, die nicht nur an allen Übelständen mit die Schuld tragen, sondern auch überall helfend eingreifen soll. Mit der Fürsorge um die schulentlassene Jugend liegt die Sache aber doch anders. Unseres Erachtens ist diese von dem Beruf des Lehrers, von den Erziehungsaufgaben kaum zu trennen, denn die Fürsorge muss ihrer Idee nach schon als Vorsorge wirken und in der Volksschule anfangen; sie

muss sich fortsetzen gerade in der Periode, wo das Kind den bisherigen Führer verlässt und häufig Verführern in die Hände fällt. Die Jugendfürsorge der Schule bedeutet nichts weniger als den Kampf um die eigenen Unterrichts- und Erziehungserfolge. Wenn darnach der Lehrer die Mitwirkung bei der Fürsorge annimmt, so muss man die Hilfe hauptsächlich da von ihm suchen, wo sein Platz ist — in der Schule, sei es in der Volks-, Fortbildungs- oder Fachschule, und es im übrigen seinem freiwilligen Entschluss überlassen, auch noch im weiteren öffentlichen Leben, soweit Zeit, Kraft und Interesse es ihm zulassen, auf diesem Gebiete tätig zu sein. Dem Wie der Mitwirkung von Schule und Lehrer wollen wir nun etwas näher treten.

Wie treibt der Lehrer schon in der Volksschule Fürsorge für die aus der Schule zu Entlassenden? —

Durch den Unterricht in der Volksschule sollen dem Kinde die Wissensstoffe und Fertigkeiten beigebracht werden, die es zum Fortkommen im späteren Leben nötig hat. Gleichzeitig werden durch erzieherische Massnahmen die Grundzüge eines späteren gefestigten Charakters anzulegen gesucht, denn beides, Wissen und Sein, ist nötig, um den Kampf ums Dasein aufzunehmen. Zwar kann die Volksschule weder auf dem Gebiete des Wissens, noch der Charakterbildung eine Vollendung herbeiführen; aber je fester und sicherer die Anfänge sind, desto eher werden sie sich in der Zukunft auswachsen. Den Gefahren des späteren Lebens zu begegnen, wird am besten gelingen, wenn die Schule das Kind zu einer klaren Erkenntnis seiner späteren Lebensverhältnisse, zu einem hierauf gegründeten festen und vernünftigen Wollen und zu rechter Lebensführung anleitet, sei es durch Unterricht, Lehre oder Beispiel. Zum klaren Erkennen der zukünftigen Lebensverhältnisse ist nicht nötig, dass schon der technische Betrieb späterer Berufszweige in die Schule hineinspielt. Viel wichtiger ist, dass in den gesinnungsbildenden Fächern, wie Religion, Geschichte und Deutsch, ein gewisses religiös-ethisches Bewusstsein und moralische Urteilsfähigkeit angebahnt wird, damit der Jugendliche erst später mit offenen Augen den Personen, Dingen und Verhältnissen gegenübertrete. Diese Erkenntnis bahnt dem festen vernunftmässigen Willen den Weg, denn Unwissenheit und Dummheit führen auf allen Gebieten zum Falle. Der abgehende Schüler muss das feste Bestreben mitnehmen, den ihm von der Schule vorgezeichneten Weg richtiger Lebensführung innehalten zu wollen; das wird ihn am sichersten davor bewahren, sich einer verflachenden, nur auf äusseren Genuss gerichteten Lebensweise hinzugeben oder den ihm vielleicht bald zu Ohren kommenden sozialistischen Utopien ohne weiteres Glauben zu schenken. Besonders auch muss in ihm lebendig werden das in den nächsten Jahren so notwendige Autoritätsgefühl, die Pietät gegen seine Eltern, Führer und Lehrer, die Liebe zu

seinem Vaterlande. Auch praktische Proben schönen und rechten Lebensgenusses lernt es in der Schule kennen, damit sie ihm in der Folge fortsetzungswert werden: die Natur zu geniessen in Wald und Feld bei Märschen und Ausflügen, den Körper zu stählen in Turnen und körperlichen Übungen, Spiele und Umgangsformen kennen zu lernen, Sparen kleiner Geldbeträge, Anleitung zu rechter Benutzung geistiger Genüsse in Büchern, belehrenden und guten Schaustellungen, Theatern. Endlich unterlässt es der Lehrer nicht, noch beim Abgang den Schülern beratende oder warnende Hinweise für die Zukunft mitzugeben. — Das wären einige Richtlinien, welche die Schule verfolgen kann, um einesteils der demokratischen, andernteils der verpöbelnden Jugendverderbnis, die schon während der Schulzeit ständig droht, entgegenzuwirken. Ergebnis 3 und 4.

Alle in der Volksschule verfolgten und zum Teil auch erreichten Ziele werden aber in Frage gestellt, alle schönen Hoffnungen werden zu Wasser, wenn am Ende dieser Erziehungsperiode jede Einwirkung plötzlich abbricht, wenn alle Stützen unvermittelt weggenommen werden. Dies zu verhindern und die bisherige Arbeit in derselben Art planmässig fortzusetzen, ist die Aufgabe der Fortbildungs- und Fachschulen, und hier finden wir den Schwerpunkt einer richtigen Lösung unseres Themas. Die Fortbildungsschule ist im grossen und ganzen noch neu und hat noch keinen geschichtlichen Hintergrund; soviel ist aber schon heute klargestellt, dass sie als das wirksamste Glied aller Einrichtungen zur Besserung der sozialen Schäden angesehen werden muss, und dass hier der Ort ist, wo die übrigen für die Jugend sorgenden Faktoren in dem Lehrer ihre beste Stütze finden. Wenn von einem befriedigenden Erfolge der vielen auf Fürsorgetätigkeit gerichteten Vereine noch nicht die Rede sein konnte, so liegt unseres Erachtens der Grund darin, dass bisher die unterrichtliche und erziehliche Beeinflussung in der Fortbildungs- und Fachschule sich nicht oder wenigstens nicht allgemein fortsetzt; und dies ist nötig sowohl zur Erhaltung der verstandesmässigen Fähigkeiten wie auch hinsichtlich des sittlichen Verhaltens der schulentlassenen Jugend. Ein vom 14. Jahre an ungebrauchtes und ungefördertes Wissen verschwindet gar bald, während andererseits unter weiterer Förderung der Geist erst nach der Schulzeit zu schöner Entwicklung gelangen kann. Die geschäftlich-berufliche Ausbildung wirkt einseitig und kann sich mit dieser Aufgabe nicht befassen, auch nicht mit der in diesem Alter notwendigen Einführung in die sozialen und staatlichen Einrichtungen. Am gefährlichsten ist aber das Nachlassen ethischer Beeinflussung. Den etwa hier in betracht kommenden Geschäftsherren fehlt es an der dazu nötigen methodisch-pädagogischen Kenntnis, an Zeit und Gelegenheit, ja vielleicht an der Berechtigung. Alles dies kommt aber der Schule zu, und die Meinungen über die Bedeutung und Notwendigkeit der

Fortbildungs- und Fachschulen haben sich bereits soweit geklärt, dass heute Fortbildungsschulen gefordert werden für Stadt und Land, für Knaben und Mädchen, für Kaufmann, Handwerker, Bauer und Arbeiter. Was ihre Organisation anbelangt, so lassen sich die Forderungen dahin zusammenfassen: Der Besuch der Fortbildungsschule ist Zwang für die Angehörigen aller Berufsstände von 14 bis 17 bezw. 18 Jahren; die Schulen werden vom Staat bezw. den Kommunen unterhalten und gewähren Freiheit der Lehrmittel; an ihnen wirken Lehrer im Hauptamt und der Unterricht wird in Werktags- und zwar Tagesstunden erteilt, welche freizugeben der Arbeitgeber gesetzlich verpflichtet ist. Wo nicht durch die Grösse eines Ortes ermöglicht ist, dass der Jugendliche in besonderen Fachschulen sich für seinen Beruf vor- und weiterbilden kann, müssen in den allgemeinen Fortbildungsschulen neben den Stunden, die der allgemeinen Fortbildung gewidmet und obligatorisch sind, andere der Fachbildung dienende mit fakultativem Besuch eingelegt werden. Es würde zu weit führen, wollten wir auf die besonderen Anforderungen, welche diese Schule an den Unterrichtsstoff, an die Unterrichts- und Erziehungsmethode des Lehrers stellt, hier im einzelnen einzugehen. Für unser Thema genügt es, hier noch festzustellen, dass nur auf diesem Wege der fast herrenlose Jugendliche unter Autorität und Zucht gehalten werden kann, auch wenn er nicht will. „Je grösser die Freiheit," sagt Diesterweg, „zu der ein Volk erzogen werden soll, desto straffer muss die Erziehung sein."

Wie sieht es aber in Wirklichkeit um das, wie nachgewiesen, so notwendige Fortbildungswesen z. Z. aus. Preussen hat 2 1/4 Mill. Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren. Nun gab es nach der Statistik im Jahre 1904

1290	gewerbliche	Fortbildungsschulen	mit 201 710	Schülern,
290	kaufmännische	„	„ 31 670	„
428	Fachschulen		„ 28 043	„
1670	ländliche	„	„ 23 144	„
83	Mädchen-	„	„ 7 000	„ .

Darnach besuchen also im ganzen ca. 300 000 dieses Alters eine Schule; rechnet man noch ebensoviele für höhere und sonstige Unterrichtsanstalten hinzu, so bleiben noch 1 1/2 Mill. Jugendliche, die ohne unterrichtliche und erziehliche Einwirkung aufwachsen. Das Hauptkontingent hierzu stellt das Land mit fast all seinen Berufen und die Stadt mit ihrem Arbeiterstande. Das Fortbildungsschulwesen ist, wie schon erwähnt, in Preussen noch verhältnismässig jung und das Ausland zeigt einen bedeutenden Vorsprung; so die Schweiz, wo in 12 Kantonen die Fortbildungsschulen obligatorisch bis zum 18. Lebensjahr zu besuchen sind; in Dänemark bestehen 70 Bauernschulen, die während der 6 Wintermonate ihre Tore öffnen, ausserdem dürften hier mit Recht die 150 Hand-

fertigkeitsschulen (Clausson-Caas) zugefügt werden; ähnliche allgemeine Einrichtungen finden sich in Schweden. Auch andere deutsche Staaten sind Preussen voraus: in Baden sind beispielsweise seit 1874 die Knaben zu zweijährigem, die Mädchen zu einjährigem Fortbildungsschulbesuch verpflichtet. In bezug auf die noch bestehende Gesetzlosigkeit der preussischen Schulen sagte Graf Haeseler letzthin im Herrenhause mit Recht: „Keine Fortbildungsschule wird von Bestand sein, die nicht auf gesetzlicher Grundlage ruht, die nicht pflichtmässig besucht sein muss." Ein solches Gesetz fehlt noch in Preussen, wo nur auf Grund der Gewerbeordnung den einzelnen Kommunen die Einrichtung ermöglicht wird. Als Folge zeigt sich denn auch, dass namentlich die ländlichen Fortbildungsschulen an Schülermangel leiden, ja „auffliegen", dass nach der Statistik von 1904 37% der wenigen vorhandenen nur 5—10 Schüler, 44% nur 10—20 Schüler haben. Die Widerstände sind aber nicht bloss, wie geschildert, sachlicher, sondern auch persönlicher Art, etwa in folgenden egoistischen Auslassungen sich bekundend: Für den kleinen Handwerker und Arbeiter reichen die Volksschulkenntnisse vollständig aus, oder: Mein Sohn, als demnächstiger Arbeitgeber soll in diesem Alter mit seinen zukünftigen Arbeitern nicht mehr auf derselben Bank sitzen. Ja, die Bedenken werden von scheinbar höheren Gesichtspunkten geltend gemacht: Ein Schulzwang und eine Schulzucht in diesen Jahren greifen in die persönliche Freiheit des jungen Menschen, in die Rechte des Lehrherrn ein. Staat und Kommune werden bei genereller Durchführung der Fortbildungsschule finanziell zu stark belastet. Die letzten drei Einwendungen entbehren ja eines berechtigten Kernes nicht, schaffen aber die Tatsache nicht aus der Welt, dass auf andere Weise die gefährliche Lücke zwischen 14 und 20 Jahren nicht zu schliessen ist.

Was tut nun die von uns gewünschte Fortbildungsschule für die schulentlassene Jugend? Sie setzt fort und verlängert die Zeit des bewussten und zielstrebenden Einwirkens auf Wissens- und Charakterentwicklung. Die Erfolge müssen im Vergleich zur Volksschule um so grösser sein, je mehr man bei zunehmendem Alter mit einer grösseren körperlichen und geistigen Reife rechnen kann. Dementsprechend kann die unterrichtliche Einwirkung zeitlich eingekürzt werden, um der beruflichen Ausbildung nicht im Wege zu stehen, und die erziehliche Einwirkung wird in dem Masse zurückrteten, als die Kraft zur Selbsterziehung steigt. Die allgemeine Fortbildungsschule dient der Festlegung, Fortführung und Vertiefung der in der Volksschule erlangten Fähigkeiten auf geistigem wie auf sittlichem Gebiet. Erst durch sie wird es ermöglicht, dem jungen Menschen Kenntnis und Verständnis von Einrichtungen und Zuständen des sozialen und politischen Lebens, Einblicke und Richtlinien für eine richtige

Lebensführung zu geben in Stücken, zu deren Darbietung das Volksschulalter sich nicht eignet. Zu diesen in Hinblick auf unser Thema als die hauptsächlichsten zu betrachtenden Ziele der Fortbildungsschule kommt dann noch das Sonderziel der theoretischen Berufsausbildung, wie sie dem Lehrling in der Werkstatt, dem Kaufmann im Kontor, dem Bauern bei seiner Landarbeit, dem Mädchen in der Hauswirtschaft zu statten kommt. Je intensiver auf all diesen Gebieten die positive Einwirkung auf die Jugend sich äussert, desto mehr wird naturgemäss die Einwirkung im negativen Sinne an Kraft verlieren. „Der letzte Grund aller sozialen Gefahr," sagt Professor Schmoller, „liegt nicht in der Dissonanz der Besitz-, sondern der Bildungsgegensätze. Alle sozialen Reformen müssen die Lebensführung, den sittlichen Charakter, die Kenntnisse und Fähigkeiten der unteren Klassen heben." Ergebnis 5.

Wenn wir nun noch auf die besondere persönliche Stellung des Lehrers zur Jugendfürsorge eingehen; so geschieht das unter nochmaligem besonderen Hinweis darauf, dass seine haupt- und pflichtmässige Betätigung in der Schule liegt. Hier kann er und fast nur er allein wirken. Die Erkenntnis dieses Könnens wird dann für ihn zum Müssen, zu einer idealen Pflicht, der er schon im Dienste allgemeiner Menschlichkeit sein Augenmerk und seine Kraft zugewendet. Man erwartet aber auch ausserhalb der Volks- und Fortbildungsschule noch seine unterstützende Tätigkeit, und mit Recht, denn er versteht sich von Amts wegen darauf und kennt die Jünglinge von der Schule her. Diesem freiwilligen Mittun hat sich weder der einzelne Lehrer noch auch die Lehrerschaft jemals entzogen. Von fast allen auf dem Lande gegenwärtig bestehenden Fortbildungsschulen ist der Lehrer der Gründer, die treibende und erhaltende Kraft. Wo es sich um soziale Einrichtungen handelt, die der Jugend zugute kommen, finden wir die Lehrerschaft stets beteiligt. Der schon erwähnte grösste Zentraverein für Jugendfürsorge ist eine Gründung der Lehrerschaft. Auch in der Lösung periodisch auftretender Zeitfragen im Interesse der Jugend treten die Lehrer voran. Es sei hier nur erinnert an die Geburtsbeurkundung vorehelicher Kinder, und dass zu der dieses Gesetz veranlassenden Petition von 250000 Unterschriften allein 120000 von Lehrern gesammelt worden sind. Alle Tätigkeit, die der Lehrer so in der Öffentlichkeit ausüben kann, muss dahin abzielen, dass das Interesse für diese Art Jugenderziehung nicht erlahmt, dass der Blick auf ihre Notwendigkeit stets offen gehalten wird. Hierzu tritt dann noch die Beziehung, in welcher er auch ausserhalb der Fortbildungsschule mit der Jugend bleibt; er kann einen ständigen Konnex herstellen zwischen Schülern, Eltern, Arbeitgebern auch in dieser Lebensperiode — eine Verbindung, die allen Beteiligten zum Segen gereichen wird. Während in der Schule das Zusammenbleiben von Lehrer und Schüler Zwang sein muss, kommt die

Jugend bei anderen Veranstaltungen, die er etwa für sie zu treffen in der Lage ist, wie in Gesangvereinen, Lese- und Unterhaltungszimmern, Turn- und sonstigen Jugendvereinen, freiwillig zu ihm und den sonstigen erwachsenen Volks- und Jugendfreunden, die ihm bei seiner Tätigkeit um das öffentliche Wohl behilflich sind. Eine solche lebendige und freiwillige Verbindung wird den in der Fortbildungsschule gestreuten Samen erst recht zum vollen Aufgehen bringen. Ergebnis 6.

Schluss.

Unsere Darlegungen haben gezeigt, dass in der Jugend- und Volkserziehung heute noch tatsächlich eine klaffende Lücke vorhanden ist, und dass diese ihrer Gefahr wegen unbedingt ausgefüllt werden muss. Friedrich Wilhelm III. sagte: „Ein vernachlässigtes, rohes, ungebildetes Volk kann kein gutes und auch kein glückliches Volk sein." Es ist noch viel ernste und planmässige Arbeit nötig; viele kleine Bächlein klaren Wassers müssen sich vereinigen, um gegen den schwarzen Strom schädigender Mächte anzukämpfen. Das Hauptfeld gehört nach Meinung des Staatsanwalts Dr. Erich Wulffen[1]) dem Pädagogen der Zukunft. Familie, Kirche, Schule und Obrigkeit müssen sich, um mit Dörpfeld[2]) zu reden, zum Werke die Hand reichen, und die staatliche Gesetzgebung muss dieses Bündnis mit der nötigen Autorität bekleiden. Die Jugendfürsorge ist sowohl eine pädagogische als soziale und nationale Frage. Staat und Gesellschaft, welche die wichtige Zeit der Jugendentwickelung unbenutzt lassen und überspringen wollen, bauen Luftschlösser und geben sich gefährlichen Illusionen hin. Man helfe dem werdenden Menschen dazu, dass er sich selbst helfe. Wer ein Kind rettet, der rettet ein Geschlecht. Die Nation steht auf ihrer Jugend. Ergebnis 7.

Ergebnisse.

1. Die Altersperiode vom 12.—18. Lebensjahr ist für die schulentlassene Jugend eine Zeit besonderer Gefahren, deren Ursachen teils in der Persönlichkeit des Jugendlichen, teils in seiner Umgebung und in den sozialen Verhältnissen der Gegenwart zu suchen sind.
2. Es ist aus nationalen, religiösen und sozial-humanen Gründen notwendig, dass Staat, Kirche, Gemeinde und freie Vereine sich der gefährdeten Jugend annehmen, und dass die der Jugendfürsorge dienenden Massnahmen und Einrichtungen reichliche Förderung und Vermehrung erfahren.

---

[1]) Die Kriminalität der Jugendlichen. Broschüre des Zentralvereins für Jugendfürsorge.

[2]) Die freie Schulgemeinde.

3. Die Mitwirkung der Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene Jugend ist unentbehrlich; sie muss schon in der Volksschule anfangen und in der Fortbildungsschule sich fortsetzen.
4. In der Volksschule muss bei dem Kinde besonders mit Hilfe der gesinnungsbildenden Fächer der Grund gelegt werden zu einem religiös-ethischen Selbstbewusstsein zu moralischer Urteilsfähigkeit und einer vernünftigen Lebensführung.
5. Die allgemeine, obligatorische, auf gesetzlicher Basis beruhende Fortbildungs- resp. Fachschule muss als das wirksamste Glied aller Einrichtungen zu gunsten der aufwachsenden Jugend beiderlei Geschlechts angesehen und daher erstrebt werden, denn nur durch sie können die in der Volksschule erlangten Fähigkeiten auf intellektuellem wie ethischem Gebiete vertieft, festgelegt und die Jugendlichen zur Selbsterziehung fortgeführt werden.
6. Die Mitwirkung der Lehrer bei der Jugendfürsorge ist eine unentbehrliche und pflichtmässige in der Volks- und Fortbildungsschule, doch wendet er sich auch freiwillig nach Massgabe seines Interesses und seiner Kraft den zu diesem Zwecke getroffenen oder zu treffenden Veranstaltungen des öffentlichen Lebens zu.
7. Familie, Kirche, Obrigkeit und Schule müssen sich zu ernster und planmässiger Arbeit vereinen, um die heute noch offenen Lücken in der Jugend- und Volkserziehung, welche ihrer Gefahr wegen unbedingt beseitigt werden müssen, zu schliessen.

II.

Die Fibelfrage.[1])

Von Seminaroberlehrer **Fritz Lehmensick** in Frankenberg in Sa.

Schluss.

Der Verbindung zwischen Buchstabenform, Lautklang und Sprechbewegung dient auch das in Ungarn verbreitete phono-

[1]) Spieser hat seinen letzten Versuch beschrieben in der Broschüre: Ein Klassenversuch. Leipzig, Scheffer. 0,35 M. Die Fortsetzung des Versuchs in der Päd. Warte 1906, No. 11. Ebenda: Spieser, Die begriffliche Methode. Ferner wird erscheinen: Spieser, Phonetik des Lesenlernens (Handbuch von Rein). Vgl. Päd. Studien 1907, I, S. 32.

mimische Lehrverfahren, das auf meine Veranlassung eine Darstellung in der Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland durch eine ungarische Lehrerin erfahren hat. Das kleine t wird angeschlossen an das Bild der Uhr. Die Kinder ahmen mit ihren Armen die Bewegung des Pendels (tick, tack) nach und zugleich mit den Sprechwerkzeugen den Laut t, t, t. So wird der Klang und die Sprechbewegung eng verbunden. Dann wird das Pendel gezeichnet und das t daraus gemacht. So verbindet sich auch das Buchstabenbild damit. Wenn dieses Verfahren auf alle Laute und Buchstaben die gleich glückliche Ausgestaltung findet, so ist es als ein gewiss ausgezeichnetes zu empfehlen.

Zur Erleichterung der Einprägung wird die Selbsttätigkeit der Kinder auch in anderer Weise in Anspruch genommen. Man schafft bewegliche Buchstabentäfelchen, die die Kinder selber zu Wörtern zusammenlegen. Das ist in Holland verbreitet, wie ich auf meiner holländischen Studienreise kennen lernte. Ich habe mich in Holland überzeugt, dass solche beweglichen Lettern auch im Klassenunterrichte mit bestem Erfolge angewendet werden können. Lehrer Klemm in Chemnitz hat mit seinem Lesekästchen den Gedanken auch für Deutschland sehr glücklich verwirklicht.

Vortrefflich gefördert wurden die Kinder in Jena auch dadurch, dass sie die grossen lateinischen Schriftzeichen, mit denen im Anfange alle Wörter, Dingwörter u. a. geschrieben wurden, in Fröbelscher Weise mit Stäbchen legten.

Besonders die physiologische Psychologie hat die hervorragende Unterstützung deutlich gemacht, welche das Lernen durch Tätigkeit der kindlichen Hand erfährt. So unterstützt ja auch die Schreibbewegung und das Luftschreiben, wie das Schreiben mit dem Finger auf die Bank gar bedeutend das Erlernen der Formen. Diese Unterstützung wird beim Stäbchenlegen (mit dem das Bankschreiben verbunden wird) den Kindern auf die leichteste Weise zu teil.

Eine sehr interessante Lösung der Aufgabe, Laut, Buchstabenform und Sprechbewegung miteinander zu verbinden, habe ich mir aber bis jetzt noch aufgespart. Sie ist dargestellt in einem sehr lesenswerten Buche von zwei preussischen Kollegen aus der Nähe Berlins, dem Lehrer Schaare und dem Rektor Blasse, das den Titel führt: Die Bilderschriftmethode.

Die beiden Männer graben einen alten Gedanken der Lesemethodik wieder aus, den Gedanken, das Lesenlernen an Bilder anzuschliessen, welche sowohl den Lautklang als auch das Buchstabenbild leicht und fest einprägen. So wird das k aus einem Bilde vom Kahne abgeleitet: der Laut vom Wortanfange, die Buchstabenform des k von einer Zeichnung des Kahnes mit Segelstange, Tau, Fahnenwimpel und Segel, so dass das Tau dem Aufstrich, die

Segelstange den Abstrich, das Segel den Seitenbogen, der Kahn selbst den unteren Bogen bildet.

Diese beiden Männer graben aber tiefer als die Vorgänger bei der Verwirklichung desselben Gedankens. Sie gehen in ihren Untersuchungen zurück bis auf die Kindheitsstufe der Menschheit und finden, dass die Menschen zuerst für das volle Wort ein naturgetreues Bild verwendeten (Bilderstufe), dass sie danach die vollständigen Bilder in abgekürzte, einfachere Zeichen verwandelten (Bildschriftstufe) und dass sie diese Bilderschrift durch Erraten des Zusammenhanges lasen, dass sie also einen Kahn malten und Fische und das lasen: In meinem Kahn bringe ich euch Fische — und dass sie erst auf einer dritten Stufe der Entwicklung dazu kamen, jeden Laut von irgend einem Wortanfange loszulösen (wie K von Kahn) und dann für den Laut dasselbe Bildschriftzeichen zu verwenden: Ein abgekürzt und einfach gemalter Kahn bedeutet nun K.

Für jeden deutschen Buchstaben haben Schaare und Blasse nun eine Bildform erfunden. Der Name des dargestellten Gegenstandes (wie Fisch) beginnt mit dem Laute, dessen Buchstabenform dem Bild des Gegenstandes ähnelt. Alle vier Formen der deutschen Buchstaben gross und klein in Schreib- und Druckschrift werden im Anschlusse an denselben Gegenstand verdeutlicht.

Sie verfahren nun so:

Ein Anschauungsbild stellt das Kleefeld vor, das gemäht wird. Im Vordergrunde steht ein Mäher mit erhobener Sense. Nach der Besprechung des Bildes wird die Aufmerksamkeit auf die Sense gelenkt im Bildzusammenhange und vom Lehrer eine naturgetreue Sense an die Tafel gemalt.

Daraus gewinnt der Lehrer ein vereinfachtes Schreibbild. Dieses Verfahren wiederholt sich nun einige Zeit, so dass ein Vorrat von vereinfachten Schreibbildern angesammelt ist.

Dann werden diese Schreibbilder in bunter Folge geübt durch Lesen und Diktatschreiben.

Dann verbinden die Kinder diese Bilderschrift durch eigenes Nachdenken zu Sätzen, danach lesen sie kleine Lesestücke in Bilderschrift. Jäger und Uhu sehen sie bildlich vor Augen, gerade so wie die Urvölker. Sie lesen: Der Jäger schiesst den Uhu. Die Gedankenverbindung. müssen sie selber herstellen gerade so wie die Urvölker.

Das ist die Vorstufe zum Lesen. Nun wird der Laut vom Worte gelöst und mit anderen Lauten verbunden.

Die Verfasser haben ganz recht: Heimlich und unbemerkt nisten sich die sonst toten Buchstabenformen in die nichtsahnende Seele des Kindes fest und unverlierbar ein, so dass die Kleinen jeder weiteren Mühe des Einlernens der toten Buchstaben überhoben sind. Sieht nicht das Kind statt der starren Haken und Staken hier lauter Leben, lauter klaren, hellen Sonnenschein? Ist

nicht jedes Wort ein lebensvolles Gemälde, die Schreibfibel eine Bilderfibel? Mit Recht weisen sie darauf hin, wie das lebhafter angefachte Interesse eine grosse Arbeitserleichterung herbeiführt.

Es ist kein Zweifel, das Einprägen der Buchstabenform ist hier auf die geschickteste Weise gewährleistet.[1])

Die gebräuchlichen Verschmelzungsübungen halten die Verfasser für überflüssig. Sie haben ein sehr wohl überlegtes Taktverfahren ersonnen (ähnlich dem Krug-Pomselschen, das in Chemnitz zur Zeit geübt wird), das sie an die Stelle setzen. Die Erfahrung allein kann lehren, ob man auf Verschmelzungsübungen (wie sie z. B. an Lauttafeln vorgenommen werden) verzichten kann. Vorläufig bietet das Verschmelzen der Laute (das ist der schnelle Übergang von einer Stellung der Sprachwerkzeuge zu einer andern) ausser der Reihe immer noch den Kindern die grössten Schwierigkeiten, die ihnen durch solche systematische Übungen, welche man auch, wie ich im Handbuch der Pädagogik von Rein gezeigt habe, mit Inhalt erfüllen kann, wesentlich erleichtert werden. Auch die Psychologie lehrt uns, dass im Gehirn ein besonderes Verschmelzungszentrum ausgebildet werden muss als Teilzentrum des Sprechbewegungszentrums und auch darin scheint mir ein Hinweis zu liegen für die ausserordentliche Wichtigkeit der Verschmelzungsübungen.[2])

Wir fanden:

1. Die Lautbildung wird besonders erleichtert durch Erinnerung an Naturgeräusche, durch Ablösen des Anfangslautes, wie durch Anweisung zur rechten Stellung der Sprechwerkzeuge (begriffliche und anschauliche Lauttafel).
2. Es ist anzustreben, dass mit der einfachsten Schriftart das Lesenlernen begonnen wird, mit den Grossbuchstaben der Steinschrift, von welchen leicht zu dem Kleinbuchstaben der Spieserschen Fibelschrift übergegangen werden kann.[3])
3. Zur Einprägung von Lautklang, Sprechbewegung und Buchstabenform (Schriftbild und Schreibbewegung) leisten vortreffliche Dienste die Bilderschrift, die Normalworttafel und die Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit.

Zur wesentlichen Erleichterung der mühevollen und trocknen Arbeit des Lesenlernens dient es aber auch, wenn die Worte Inhalt haben. Oder wäre das nicht so? Erzählt den Kindern ein Grimmsches Märchen und lest ihnen an einem andern Tage ein paar Seiten zusammenhangslosen Fibeltext vor und fragt, was sie lieber haben! Seht nach, was fester im Gedächtnis haftet! Fragt sie, wobei es leichter ist, aufzumerken!

Ich würde ein Buch, das ich lesen sollte und das zusammen-

---

[1]) Sie liegt gegossen vor in der Schriftgiesserei von Bauer in Frankfurt a. M.

[2]) Eine andere — noch zu prüfende — Auffassung davon siehe bei Spieser: Phonetik des Lesenlernens im Handbuch von Rein, 3. Abschnitt: „Verschmelzung“, ein unphonetischer Begriff. Vgl. auch: Ein Klassenversuch, S. 28.

[3]) Schade ist ja, dass Schaare u. Blasse ihren Scharfsinn auf so undankbare Schriftarten verwendet haben. Bei einfacher Schrift gestaltet sich die Sache viel leichter. Man vergleiche **O** = Osterei, **F** = Fahne, **T** = Tisch, **Z** = Zacke, **K** = Kante usw.

hangslose Wörter und immer wieder Wörter, Wörter, Wörter enthielte durch die Doppelfenster auf die Strasse werfen, dass die Scheiben klirrten! „Ja," wird man sagen, „deine Seele ist anders als die Kindesseele! Der Kindesseele entspricht dieser Text." Ich aber antworte mit Herder: „Mein Gott, wie trocken und dürre stellen sich doch manche Menschen die Seele eines Kindes vor."[1])

Wer Kinder beobachtet hat, liebevoll und mit Verständnis, der weiss, dass manches der Kleinen wie ein Buch spricht, keines wie ein Fibelbuch, kein normales wenigstens, der weiss, dass die Kindesseele anders ist, als die des Erwachsenen, nämlich noch anschauungsdurstiger, noch konkreter, noch mehr fremd allem Formalen und Abstrakten wie die des Erwachsenen.

Die Fibel, die die Kinder in die Hand bekommen, soll die erste gute Jugendschrift sein, die ihnen die Schule übermittelt.

Das ist die Forderung, die ich erhebe.

Da entstehen Fragen: Warum soll das so sein? Was heisst gute Jugendschrift? Und reichen die bisherigen Lösungen der Fibelfrage dazu nicht aus? Damit treten wir in die Behandlung des Inhaltsproblemes.

Wie das Schreibleseverfahren die Erleichterung des Lesenlernerns zweifellos am meisten gefördert hat, so ist die Inhaltsfrage bisher am besten vertreten gewesen durch das Normalwortverfahren.

Sinnlose Silben werden immer mehr bei beiden verpönt. Das **ba ib ur mi lo** ist von der menschlichen Kultursprache doch zu weit entfernt. Wörter müssen es wenigstens sein.[2])

Wozu eigentlich? Manche Lehrer kommen im Drange der Arbeit gar nicht dazu, auf den Sinn der Wörter einzugehen. Wo das so ist, sind die Wörter für die meisten Kinder sinnlos.

Wo man sinnlose Silben und sinnlose Wörter als geeigneten Fibelstoff ansieht, verteidigt man das Verfahren auch. Die Kinder sollen erst eines lernen: mechanisches Lesen. Der Inhalt kommt später. Die Aufmerksamkeit soll nicht abgelenkt werden. Man erinnert an das Klavierspielen. Fingerübungen müssen sein. So müssen auch Buchstabenreproduktion- und Verschmelzungs-

---

[1]) Aber zählen die Kinder nicht aus:

„Eene, deene dips,
Kahle, Saale, sips,
Eene, deene depene,
Kahle, Saale, sips"

und andere sinnlose Verse und zwar mit grosser Lust und Freude? Ganz gewiss. Auch der Erwachsene singt sein „Holdrio", sein „Valleri, vallera" und hat am Takt und Tonfall grosses Vergnügen. Aber wohl gemerkt: Nicht halbe Stunden lang! Das wäre Stumpfsinn. Und sind die sinnlosen Fibelwortreihen wirklich solche kleine rhythmische Kunstwerke, wie der obige Abzählreim?

[2]) Drei von diesen Silben wären im Französischen Wörter ba, mi, lo (strumpf, gelegt, das Wasser) — wenn die Franzosen Lautschrift hätten.

übungen sein. Es ist sehr charakteristisch, dass man sich auf den Fachlehrerstandpunkt stellt. Der Fachlehrer sagt: „Ich will das Kind zu dieser mechanischen Fertigkeit bringen, dazu brauche ich eine gut überlegte Reihenfolge und dann Übung, Drill, Pauken. Persönlichkeit, Seele, Charakterbildung, Ausgestaltung der Individualität — was geht das mich an? Hier mein Pensum, hier das Kind, hier das Buch! Mechanisches Lesenlernen ist meine Aufgabe. Je weniger ich mich um Inhalte kümmere, desto schneller werde ich mein Ziel erreichen."

Zunächst enthält diese Auffassung einen verhängnisvollen Irrtum. Wenn der Lesetext Inhalte in sich birgt, so erregt der Inhalt der Sachvorstellungen in der Seele des Kindes Lust und Interesse. Lust aber und Interesse sind Krafterzeuger. Sie erzeugen in der Seele eine Kraft, die auch Schwierigkeiten überwindet. Alle Arbeiten an Inhalten erweist sich für das Kind leichter als an leeren Formen. Die physiologischen Versuche der letzten Jahrzehnte haben zweifellos dargetan, dass inhalterfüllte Formen in Lernprozesse den inhaltlosen überlegen sind, weit überlegen, im Rechtschreibeunterricht z. B. zehnmal. Dazu braucht es keines Zeitverlustes. Das Geben der Inhalte (im Anfange des Lesenlernens kann es richtig vom Lehrer geschehen), erfordert nur Minuten, ja nur Sekunden, es genügen bei pädagogisch richtiger Anwendung wenige Worte, oft eines, um eine Fülle von Vorstellungen zu heben. Das lehrt auch die Erfahrung. Ich habe in Jena mir zum Prinzipe gemacht, kein einziges Wort von den Kindern lesen zu lassen ohne Inhalt. Ich habe die Kinder in einen Ferienkurs vorgeführt, nachdem sie in April, Mai, Juni und Juli Leseunterricht gehabt hatten. Ich würde es vor diesem grossen Auditorium von Deutschen und Ausländern nicht gewagt haben, wenn die Kinder auch nur ein wenig zurückgestanden hätten in der mechanischen Fertigkeit, schon um der Repräsentation der deutschen Methodik willen vor dem Auslande nicht, aber ich kann sagen, wir Deutschen konnten mit dem Erfolge auch in mechanischer Hinsicht wohl zufrieden sein. Darüber blieb auch kein Zweifel. Aber das Ziel: ‚mechanisch lesen lernen' ist auch zu niedrig gesteckt. Das ist ja nur die kleinere Hälfte der Aufgabe. Denken wir an die lesenden Arbeiter und Studenten im Sachsenwalde, an die schreibenden Indianer, Römer, Griechen, Ägypter, Babylonier, an unsere Leser von Büchern, Zeitschriften, Briefen — überall sind Inhalte.

Der Geist des Kindes wird verdorben durch Inhaltloses. Gewöhnt nur erst das Kind daran, dass Wörter, gedruckte und geschriebene Zeichen inhaltlos sein können! Die Bahn im Gehirn verkümmert, die von dem Klangbildfeld über das Sprechbewegungsfeld hinführt zu den Sachvorstellungen. Beklagt euch dann aber darüber nicht, dass die Kinder zwar mechanisch lesen können in spätern Schuljahren, aber sich dabei nichts denken. Sie können in

Wirklichkeit nicht lesen, denn Lesen heisst Denken. Als Bismarck das Wort aussprach: „Die Fähigkeit mechanisch zu lesen ist im deutschen Volke grösser als bei anderen, die, über das Gelesene nachzudenken geringer als bei andern Völkern“ da sprach er einen Mahnruf aus an die, welche die geistigen Güter unseres Volkes verwalten, an die Lehrer. Möchte er überall in deutschen Landen gehört werden!

Aber lernen die Kinder das nicht später? Ist es nicht genug, wenn sie nur überhaupt Inhaltlesen lernen, mögen sie auch im ersten Teile ihrer Schulzeit mit Inhaltlosem und Sinnlosem sich begnügen?

Da antwortet Jean Paul: „Man übersehe nicht, dass die erste Woche sinnloses Traktieren schädlicher ist als nach 3 Jahren einen ganzen Folianten voll unverstandener Vokabeln lesen, denn die ersten Fehler sind die grössten und die geistigen Krankheiten werden, ungleich den Pocken, desto gefährlicher, je früher man sie bekommt.

Und Goethe spricht über den Gedanken, dass die Wurzeln der Wissenschaften bitter, ihre Früchte erst süss seien, wenn er zum Prinzip der Bildung gemacht wird sein Wehe aus. „Wehe jeder Art von Bildung, die auf das Ziel hinweist, statt auf dem Wege zu beglücken!“

Und auf welcher Seite stehen unsere grossen Pädagogen Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dörpfeld? Ihre Lebensarbeit war: Inhalt, Leben, Anschauung in den Unterricht zu bringen. Und das gilt auch noch heute, dass die führenden Geister der pädagogischen Welt für Inhalte kämpfen und gegen den leeren Mechanismus. Hören wir, was Willmann über unsere Frage sagt:

„Die Schrift bannt die Sprache und den Geist. Auch schon ein solcher Betrieb der Schrift ist schädlich, der vergisst, dass sie nur ein Mittel für höhere Zwecke ist. Dem Unterrichte muss durchweg vorschweben, dass man schreibt und liest, um Etwas zu schreiben und zu lesen und die Gewöhnung, nach dem Inhalte zu fragen, muss von der ersten Lektion begründet werden. Die Forderung, die Schrift von vornherein als erfüllte Form zu behandeln, ist die dringendste; alle andern Fragen, ob Schreiblesen oder Leseschreiben, Lautkombinationen oder Normalwörter mehr zu empfehlen seien, sind untergeordneter Art.“ Wollen wir die grossen Männer verehren, ihre Grundsätze aber verleugnen?

„Doch nein!“ so wird mir entgegengehalten. Wir wollen ja Inhalt. Sinnlose Silben verwerfen wir. Die Wörter, die wir bieten, sind inhaltvolle Wörter. Das Kind kann sich dabei etwas denken. Ich erkläre es ihm auch.

Nun wohlan!

Da steht in einer Normalwortfibel: Insel, Insekt, Iltis, Ida. Das sind Bezeichnungen anschaulicher Vorstellungen. Da denkt das

Kind an ein Bild, das es gesehen hat, auf dem eine Insel dargestellt war. Beim Insekt erinnert der Lehrer an dem Baum im Schulhofe, von dem die Kinder Maikäfer schüttelten. Beim Iltis ist die Sache schon schwerer. Er sagt vielleicht: Es ist ein kleines, wildlebendes Raubtier, etwa dem Hunde ähnlich, das in den Hühnerstall einbricht. Ida, so sagt er: ist ein Mädchenname. Da ist ja für Inhalt gesorgt.

Aber ist das normale Geistestätigkeit? In wenigen Minuten vom Meere in den Schulhof, von dort in den Hühnerstall und von da in gar keine Situation sondern zu einer ganz banalen Worterklärung geführt?

Oder der Lehrer hat eine Schreiblesefibel und lässt selbst Sätze bilden: **schauen:** Wir schauen die Sterne — **scheu.** Das Pferd ist scheu — **schade:** Das ist schade, dass du krank bist — **rauschet:** — Rauschet ihr Bäume! — **schön:** Das Bild ist schön — **löschet:** Löschet das Feuer aus!

Ist das viel mehr als blosses Wortgeklingel? Die Kinder bilden Sätze. Das allein sagt schon genug. Gedanken haben aus einer Situation heraus, das ist menschliche Geistestätigkeit. „Sätze bilden“ hat Schulmeisterweisheit erfunden.

Nein, so werden die Kinder nicht zu rechter Geistesarbeit erzogen. Sehen wir nur den Satz an: „Das Bild ist schön.“ Das klingt ja ganz nett. Wer die Kindesseele kennt, kann recht befriedigt sein. Aber tun wir einen Blick in die Geisteswerkstatt des Kindes! Welches Bild ist schön? Hat es wirklich beim Aussprechen dieses Satzes ein bestimmtes Bild im Bewusstsein? Die meisten sicher nicht. Was sie reproduziert haben ist die abstrakte Formel Bild, Bild in seinen vollem Umfange mit minimalem Inhalte. Und warum ist es schön? Hier liegt ein Urteil vor, worauf gründet es sich? Hat ein Vergleich dazu geführt? Durchaus nicht. Es ist das Wort schön, das im Buche steht mit der abstrakten inhaltarmen Vorstellung Bild äusserlich in der Form eines Satzes verbunden. Und nun frage ich: Ist das Verbalismus oder ist das kein Verbalismus? Ja, ist es denn aber dann auch wahr, dass das Kind so konkret, so lebfrisch, so anschaulich ist, wenn es so ein dummes Geschwätz vollführen kann? Ja, von allein tut es das doch nicht. Beobachten wir Kinder, die sich allein überlassen sind, die reden Inhalte. Kein Kind wird je wie ein Papagei den Satz aussprechen: „Das Bild ist schön“ ohne dabei an ein Bild zu denken und im Bewusstsein das ästhetische Wohlgefühl wirklich zu empfinden. Es war die Kunst der Methodik, die das zuwege gebracht hat. Es war die dumme Aufforderung des Lehrers: „Bilde dazu einen Satz!“ die das verschuldete, und die Frage hat der Fibeltext verschuldet.

Und nun frage ich: Entspricht das unserem pädagogischen Zeitalter mit seiner Erkenntnis, mit seinem künstlerischen, von wissen-

schaftlichen Streben durchdrungenen Geiste? Ist das der Höhe unserer Pädagogik, der Tiefe unserer Kinderforschung würdig?

Wir haben gesehen, was wirklich lesen heisst. Die Studenten im Sachsenwalde verbanden die Vorstellungen miteinander und schränkten ihren Umfang, ein um einen um so reicheren, tieferen Inhalt aus dem Lesetexte zu gewinnen.

Da bedeutet die Bilderschriftmethode in dieser Hinsicht einen grossen Fortschritt. Die Verfasser setzen Bild an Bild und lassen die Kinder eine Vorstellung auf die andere beziehen.

Aber später versagen auch sie. Sie zitieren ein Wort von F. H. Kahle aus seiner speziellen Methodik: „Man lege die in neuer Zeit epidemisch gewordene Furcht vor den bedeutungslosen Silben ab. Kein Klavierspieler mag der bedeutungslosen Fingerübungen entraten, kein Kind hat je Schaden genommen an dem bedeutungslosen Laufen und Schwatzen, sondern es hat dadurch das Gehen und Reden gelernt. Es wird überhaupt Zeit, dass wir uns wieder einmal auf den Wert mechanischen Tuns im Schulunterrichte besinnen.“ Zwar ist es, als bräche der lebendige, natürliche Geist dieser Männer von selber wieder durch, wenn sie an die Ausführung gehen. Die „bedeutungslosen Silben“, die sie bringen, scheinen fast in der Praxis diese törichte Theorie widerlegen zu sollen. Sie sind:

mu mu mu als Stimme der Kuh,
ma ma ma „ „ des Schäfchens,
me me me „ „ der Ziege,
su su su „ Anfang eines Wiegenliedes
wau wau „ Hundegebell,
miau „ Katzenschrei,
ru ru „ Stimme des Taubers.

Und die anderen Silben klingen auch so lebendig, dass man geradezu versucht ist, sich sie in eine Situation, in ein Gespräch hineinzudenken:

so so so
ja na — hoho, haha hu. hu ei —

Aber gleichviel: Nach diesem Zitate wird die neue Fibel, die Schaare und Blasse schreiben werden, in dieser Beziehung leider auch wieder keine zeitgemässe Lösung des Inhaltsproblems bringen.

Ihre Fibel wird den Charakter haben, den die relativ besten deutschen Fibeln alle haben: Anfang und Schluss lebendig, frisch, der Kindesnatur entsprechend, dazwischen trockene dürre Heide voll Wörtergestrüpp.

Nein, eine Fibel, die auf der Höhe der Zeit stehen will, darf kein Wort enthalten, das keinen Inhalt hat. Sie muss geschrieben sein wie eine Jugendschrift. Sie muss enthalten kindliche Szenen voll dramatischen Lebens!

Und darum soll diese Fibel auch Bilder enthalten. Nicht Bilder von Gegenständen, die dem Kinde so wenig sagen, sondern Szenenbilder, die sein Nachdenken, seine Phantasie befruchten, seine Seele reicher, sein Geistesleben frischer machen.

Das Reichsamt des Innern hatte eine Fibel für eine der deutschen Kolonien schreiben und in Deutschland drucken lassen. Papier und Druck und Heftung waren vortrefflich. Zu Bildern hatte das Geld nicht gelangt. Was tat der findige Lehrer? Er kaufte alte Jahrgänge der Fliegenden Blätter, schnitt die Bilder heraus und schenkte sie seinen kleinen, schwarzen angehenden Schriftgelehrten. Daran war richtig, dass das anschauungsdurstige Kind Bilder[1]) will und Bilder braucht, dass Bilder bilden. Ob freilich die Kinder drüben von unserer Kultur durch die Fliegenden gerade den rechten Begriff bekommen haben, ist mir recht zweifelhaft.

Aber das war wieder richtig: Die Bilder waren Szenenbilder und waren von echten Künstlern gemalt, und so muss es auch sein. Müssen zu jeder Fibel andere Bilder gemalt werden? Könnten nicht die grossen Lehrervereine sich zusammentun und ein Preisausschreiben unter den deutschen Künstlern veranstalten für Fibelbilder, so dass die gekrönten und sonst angekauften von jedem Vereine benutzt werden könnten? Die Kunst in die Schule! Dann aber auch echte Kunst wirklicher Künstler! Die Kunst vom ersten Schultage an! Die ersten Eindrücke sind die tiefsten und bleibendsten. Auch in dieser Hinsicht soll die Fibel eine echte Jugendschrift sein.

Aber ist die Forderung, die Fibel eine Jugendschrift, in Hinsicht auf Text und Inhalt erfüllbar? Haben nicht Jacotot und Seltsam und nach ihnen viele andere sich vergeblich bemüht, das Inhaltproblem zu lösen? Ganze Sätze und gar zusammenhängende Szenen können die Kinder doch nicht von allem Anfang an lesen. Wir würden ja auch alles aufgeben, was an Erleichterung der Fleiss von Menschenaltern zum Wohle der Kinder geschaffen hat!

Nein, nichts von allem dem wollen wir aufgeben. Der Gang soll der einer Schreiblesefibel sein, nur sollen die Worte Inhalt, Zusammenhang, dramatisches Leben haben.

Wie ist das möglich?

Zur Lösung dieser Frage habe ich Stichworttexte vorgeschlagen. Nur Worte stehen im Buche des Kindes. Jedes Wort vertritt einen Gedanken. Wenn das Wort gelesen ist, spricht der Lehrer diesen Gedanken aus und vermittelt ihn so dem Kinde. Beim zweimaligen Lesen wird das Kind angeleitet, den Gedanken selbst auszusprechen. Noch später wird der Inhalt vorher erzählt, das Kind findet beim Lesen dann selbst die Verbindung.

Ich habe in dem Reinschen Handbuche ein Beispiel von Stichworttexten veröffentlicht, das ich zur Illustrierung hier vorführen will.

---

[1]) Vgl. Päd. Studien 1906, Heft 1.

Rotkäppchen.

A. Inhalt.

1. Szene: Im Hause der Mutter. Was die Mutter sagt. Rotkäppchen, zieh dich schön **an**! Wasche dich **rein**! Grossmutter hat heut Geburtstag. Ich packe dir für sie erwas **ein**. **So**, hier ist der Korb! **Nun** kannst du gehen. **Sei** nicht so lange!

2. Szene: Im Walde. Was der Wolf sagt. **Ei**, guten Tag, Rotkäppchen. Du sitzest sonst immer **am** Walde. Heut gehst du ja **in** den Wald? **So**, du willst zur Grossmutter? **Nun**, das ist schön von dir. **Nur** Kuchen und Wein? Nimm ihr doch ein paar Blumen mit!

3. Szene: In der Stube der Grossmutter. Was Rotkäppchen sagt. **O** Grossmutter! Wie siehst du nur **aus**! Wie guckst du mich nur **an**? **Nein**, hast du grosse Ohren! **O** hast du grosse Hände! **Au**, das tut weh!

B. Lesetext: **an rein ein so nun sei**
ei am in so nun nur
o aus an nein o au.

Da erhebt sich die Frage: Wo bleibt die mechanische Übung? Mechanisch geübt werden muss vor allem die Verschmelzung der Laute, was an der Lauttafel geschieht. Und ist das Lesen der Worte nicht auch mechanische Übung? Kann nicht der Lehrer die Worte, nachdem sie mit Inhalt erfüllt, wieder und wieder lesen lassen?

Aber werden die Kinder nicht zum Raten und Falschlesen verleitet? Nun, wo das vorkommt, gibt der Text die beste Kontrolle, das Wort wird gelesen, das dasteht, kein anderes und da nicht ganze Sätze dastehen, vermag das Kind nicht zu raten, wie es der Fall ist, wenn es den Anfang des Satzes gelesen hat, und das Ende im Geiste voraussieht.

Aus der Erfahrung heraus aber kann ich bestätigen, dass die Gefahren des Ratens und der Vernachlässigung der Übung nicht stärker auftraten und ebensogut überwunden wurden, wie bei anderem Texte.

Mit welcher Freude aber die Kinder lasen, denen nur Geschichten, die sie interessierten, vorgelegt wurden, denen nie ein Wort zugemutet wurde, das keinen Inhalt und keinen Zusammenhang, kurz keinen Gedanken aus einem Gedankenganzen darstellte, das brauche ich nicht erst zu schildern und auch nicht, wie sie in ihrer ganzen Persönlichkeit, in ihrem Interesse, in der Ausbildung ihrer anschaulichen Geisteskraft, in ihrem Denken und Selberfinden gefördert wurden, schon durch den Umstand allein, dass ihnen unverlierbar in ihr Bewusstsein sich der Grundsatz einprägte, dass

„wenn man Worte hört,
„es müsse sich dabei auch etwas denken lassen."

Wir fanden:

1. Die Fibel soll vom ersten Worte an einer Jugendschrift gleichen und Szenenbilder und Szenentexte voll frischen, dramatischen Lebens in kindlicher Auffassungsweise und kindlicher Sprechweise enthalten.
2. Das fordert das Ziel der Erziehung (Ausbildung der ganzen Menschenpersönlichkeit), die Grundlehren der Psychologie, das Wesen des Lesens, die Lehren der grossen Pädagogen und die Erfahrung.
3. Die Erleichterung, welche das Schreibleseverfahren bietet, soll gewahrt bleiben und den Kindern an Inhalten in langsamem, stufenmässigem Fortschritt aufwärts geführt werden. Das ist möglich durch Stichworttexte.

Zum Schluss müssen wir noch in aller Kürze drei Punkte erledigen: Stoff, Ausdrucksweise und Stil der Fibel.

Dem Konzentrationsgedanken entsprechend fordert man für die Fibel den Schulstoff des ersten Schuljahres. Ja, manche Fibeln spiegeln mit grosser Sorgfalt den ganzen Gang des sogen. Anschauungsunterrichtes wieder. Andere Fibelschreiber verlangen sogar, dass der Anschauungsunterricht nach ihrem Buche richten soll.

Für den Anfang des ersten Schuljahres verwerfe ich in Hinsicht auf die Fibel den schulmässigen Konzentrationsgedanken. Solche welterschütternde Weisheit, dass der Baum einen Stamm hat und Äste und dass die kleineren Äste Zweige heissen, braucht das Kind nicht auch noch im Fibelbuche zu finden. Überhaupt, wo es sich um heissen handelt oder um: So nennt man das! da handelt es sich meist um ganz geringe Geistestätigkeit, um Etikettieren von Vorstellungen um Ankleben von Namen, um Bereicherung mit Wörtern.

Auch Neues soll das Kind für den Anfang der Schulzeit aus seinem ersten Lesebuche nicht lernen. Die Lesesymbole, der Leseakt ist neu, der Wissensstoff darf nicht auch noch neu sein. Natürlich braucht der Verlauf der Geschichte den Kindern nicht bekannt zu sein, besonders in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahrs nicht. In dem Unbekannten liegt ja gerade der Reiz der Spannung. Aber neuer schulmässiger Wissensstoff soll durch die Fibel nicht geboten werden. Der Stoff soll dem kindlichen Leben entnommen sein. So wie es spielt und spasst, so soll es sich in der Fibel wiederfinden.

Und es soll auch die Ausdrucksweise, die der Kinder sein. Nicht gezwungene Sätze mit Genetiv und allen Finessen, das ist dem Kinde fremde Welt. Es muss hier dankbar der rastlosen Bemühungen Ottos gedacht werden, der in seinem schon erwähnten „Hauslehrer" die Altersmundarten, d. h. die Redeweise der Kinder auf den verschiedenen Altersstufen ausfindig zu machen sich bemüht. Er hat eine „Mütterfibel" geschrieben für das erste Einprägen der Laute und Buchstaben und ein Leselernbuch, das eine Fülle kindlich ausgedrückter Sätze enthält, von denen keiner in seiner Ausdrucksform irgend welche Schwierigkeiten bereitet.

Und endlich soll der Stil lebendig und frisch sein. Gespräche,

Szenen, Ausrufe, auch mal Spässe und Spiele mit Worten und Namen. Freilich, das will uns nicht so leicht zu Sinn, heiter ist das Leben, ernst ist die Schule: so klingt es uns durch die Seele — aber es ist falsch: Auch die Schularbeit soll des kindlichen Humors nicht entbehren, denn das Leben ist dann schon ernst genug. Gewährt doch eine frohe Stimmung gute Bedingungen für den Prozess des Wachstums von allem Guten in der Seele des Kindes nach Jean Pauls Wort:

Frohsinn ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.

Also: Für den Anfang

kindlicher Stoff,
kindliche Sprachweise,
kindlich lebhafter Stil.

Dankbar ist es, Kinder zu beeinflussen und heranzubilden, frisch ist ihr Sinn und freudig nehmen sie das Neue auf. Die Arbeit an den Seelen der Erwachsenen dünkt mich mühevoller und undankbarer. In ihnen haben sich feste Vorstellungen eingelebt. Diese Vorstellungen und Vorurteile sind mit dem Ich eng verbunden und durch manche Stunde ernsten Nachdenkens und froher und fleissiger Arbeit und durch manchen guten Erfolg tief und sicher eingewurzelt.

Und nun kommt der Sturm der fremden Meinung wie ein Wetter dahergebraust und rüttelt am Alten und schleudert Grund auf Grund gegen seinen festen Stand.

Da bäumt sich's auf in der Seele dagegen und das Gefühl wird lebendig und ruft den Verstand wach, Gründe ins Feld zu führen gegen den Störenfried.

Recht so! Aus dem Kampf allein erwächst die Wahrheit.

Schwer ist es, von jahrelang Gepflegtem und Liebgewordenem zu scheiden, manchem unmöglich.

Gleichviel! Vorwärts heisst der Ruf der Zeit, auch das Neue will sein Recht.

Und was ist dieses Neue? Soll es in ein Wort gefasst werden, so sei es mit einem alten, Jahrtausende alten Worte gesagt:

Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Wie kann die konfirmierte männliche Jugend besser bewahrt werden?

Von Hermann Grabs in Glogau.

Im Herbste 1906 stand in den amtlichen Lehrerkonferenzen Niederschlesiens die Frage zur Beratung, in welcher Weise die Lehrer bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken können, damit diese ihre freie Zeit verständig verwendet.

Über die Notwendigkeit der Fürsorge für die schulentlassene Jugend besteht und bestand auch in der Versammlung, der ich beiwohnte, kein Zweifel. Die überall zutage tretende grosse Verwilderung eines Teiles der jungen Burschen predigt sie gar zu eindringlich. Viele treffliche Gedanken wurden entwickelt und erörtert. Ein Punkt dagegen, auf den es meines Erachtens besonders ankommt, wurde nur leise gestreift, auch einmal kurz genannt, aber nicht genügend betont und begründet, ein dunkler, von vielen verkannter und missachteter Punkt.

Die Ansichten über das Wie der in Rede stehenden Fürsorge gingen bedeutend auseinander. Einige derselben dürfen hier nicht übergangen werden. So wurde u. a. in einem der aufgestellten Leitsätze gefordert, dass der Lehrer die Schüler zur Frömmigkeit, Höflichkeit, Schamhaftigkeit, Reinlichkeit, Dienstbereitschaft, Fleiss und Barmherzigkeit erziehen solle, nämlich um des oben genannten Zweckes willen. Dieser Rat ist jedenfalls nicht von der Hand zu weisen, aber leichter gegeben als ausgeführt.

Wie macht man denn das? Diese Tugenden sind doch nicht lehrbar. Sie können nicht angeeignet werden wie Rechenfertigkeit und Sprachkenntnisse. Bei den meisten derselben, bei Reinlichkeit, Fleiss, Dienstbereitschaft, Höflichkeit, Schamhaftigkeit[1]) spielt neben dem Beispiel die Gewöhnung von kleinauf die ausschlaggebende Rolle; da kann die Schule nur dann etwas ausrichten, wenn daheim die Mutter ihre Pflicht nicht versäumte, kann nur helfend und fortführend eintreten.

Anders ist's bei der Erzeugung der Frömmigkeit und Barmherzigkeit; das sind keine mittelbaren Tugenden. Erstere ist genau betrachtet Gesinnung, eine bestimmte Beschaffenheit der Denk- und Urteilsweise; für sie bildet die Gestaltung des Gedankenkreises die Hauptsache, eine Gestaltung derartig, dass der gesamte Gedankeninhalt von der höchsten religiösen Idee, dem Gottesgedanken, fortwährend beeinflusst wird. Die Barmherzigkeit, d. i. die uneigennützige Nächstenliebe aber hat das Mitgefühl, und zwar die vielfache intensive Erregung desselben im Kindesgemüt, zur ersten und unerlässlichen Voraussetzung.

---

[1]) Übrigens vermisse ich die Nennung der Sparsamkeit, Mässigkeit, Einfachheit, Genügsamkeit, Bescheidenheit, Anspruchslosigkeit, Nachgiebigkeit.



Daraus lässt sich ersehen einmal, dass die Erzeugung dieser Tugend durchaus nicht so einfach, auch nicht selbstverständlich ist, und zum andern, dass mit allgemeinen Imperativen, wie den vorstehend erwähnten, der Angelegenheit nicht gedient wird.

Eine andere Frage ist, ob die zuerst genannten Tugenden imstande sind, die jungen Leute von der schlechten und falschen Verwendung der freien Zeit abzuhalten. Das ist doch sehr zweifelhaft.

Jeder will seine Freizeit am liebsten nach eigenem freien Belieben ausfüllen. Fleiss, d. i. die Gewöhnung an nützliche Tätigkeit, drängt allerdings den Jüngling zu nutzbringendem Tun, — dieser Segen der Arbeitsgewöhnung von frühster Jugend an kann gar nicht hoch genug gewertet werden! — aber er gibt dem Wollen noch keine bestimmte Richtung, keine festen Direktiven auf das Gute. Das ist aber ein wesentlicher Mangel hinsichtlich der beabsichtigten Wirkung.

Schamhaftigkeit, die ohne Reinlichkeit nicht gut gedacht werden kann, ist eine ganz besondere, hervorragende Zierde des gesitteten Menschen, die ihn über den Wilden hoch emporhebt. Das Schamgefühl ist ein von der Natur gesetzter Schutz gegen das Versinken in die brutale Sinnlichkeit des Tieres. Aus diesem Gefühl entsprosst wie aus einem Edelreis die Poesie der Liebe, die das Verhältnis der zwei Geschlechter zu einem schönen, das Dasein veredelnden wandelt.[1])

Das Schamgefühl im Verein mit dem sittlichen Geschmack bietet allerdings einen starken Wall gegen Vergeudung der Zeit mit Gemeinem; aber auch ihm haftet ein Mangel an, nämlich der vorhin erwähnte, dass es keine bestimmten Antriebe und Weisungen zur Ausfüllung der Freizeit gibt.

Dass Frömmigkeit und Menschenliebe dies zu tun vermöchten, wird für die Jugendzeit wohl niemand ernstlich behaupten wollen, denn dieses Alter ist ja die Lehrzeit des Menschen, die Zeit des Lernens, Probierens, Versuchens, des Orientierens nach allen Richtungen, also eine Zeit, da der Charakter noch gar keine bestimmte Ausprägung erhalten hat.

Nach dem allen kann man sich dem Urteil nicht verschliessen, dass der oben erwähnte Vorschlag keine wirksame Abhilfe zu bringen vermag. —

Andere machen andere Vorschläge. So erwarten manche von der Verlängerung der Schulzeit bis zum 16. Lebensjahre eine Stärkung der Fürsorge und eine Vermehrung der Steigerung der jugendlichen Moralität. Ich kann mich dieser Meinung nicht anschliessen. Was in 8jähriger Schultätigkeit, in der Zeit, da die Kindesseele am nachgiebigsten und bildsamsten ist, nicht erreicht wurde, wird auch dann nicht gelingen, wenn noch zwei weitere Schuljahre angehängt werden, und zwar um so weniger, da mit jedem späteren Jahre die Bildsamkeit abnimmt, der Jüngling sein Innerstes mehr und mehr den Älteren und ihren beabsichtigten guten Einwirkungen verschliesst.

---

[1]) Leider wird seit Jahrzehnten an der Zerstörung dieses Gefühls, dieses altgermanischen Kleinods, durch den vielen Schmutz in Schrift und Bild systematisch gearbeitet, ohne dass dieser „Freiheit“, richtiger: planmässigen Verseuchung, dieser Tyrannei vergifteter Druckerschwärze seitens der obrigkeitlichen Gewalten irgendwie Schranken zum Schutz der unverdorbenen Kindheit und Jugend gezogen würden.



Daneben beruht dieser Vorschlag, so däucht mir, auf der noch immer herrschenden allgemeinen Überschätzung des theoretischen Wissens und der Unterschätzung des wirklichen Lebens und der praktisch erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Schule ist nur eine Hilfsanstalt, die stellvertretend für die christliche Familie eintritt. Die beste Lehrzeit aber ist die Verpflanzung des jungen Menschen aus dem Elternhause ins Leben mit seinem Ernst und seiner Arbeit. In der rauhen Wirklichkeit ist kein Raum für Schein und Phrase oder leere Theorie; da heisst es: überblicke die Verhältnisse, erkenne deinen Pflichtenkreis und zeige, was du vermagst.

Noch ein Vorschlag, auf den viele Hoffnungen setzen, verdient der Beurteilung; das ist der Wunsch bezw. die Erwartung, dass sich an möglichst vielen Orten der Lehrer oder Seelsorger oder sonst ein würdiger Aldermann finden möge, der sich der konfirmierten Knaben am Sonntagnachmittage annimmt, sie um sich versammelt, mit ihnen Spaziergänge ins Freie macht oder sie im Schulsaale durch Darbietungen aus der Welt- und Zeitgeschichte, aus der Literatur usw. unterhält und belehrt.

Dieser Plan, so schön er gedacht ist und so vielversprechend er aussieht, wird in den meisten Fällen an der Personenfrage scheitern. Denn zu solcher Aufgabe gehört ein Mann, der alle guten Eigenschaften in sich vereinigen möchte, der den unreifen vorlauten Jungen gegenüber eine Respektsperson sein muss, und zwar nach allen Seiten hin. Derselbe muss eine grosse Vielseitigkeit in Wissen und Erfahrung, eine grosse Umsicht und Schlagfertigkeit gegenüber den plötzlich gestellten Fragen und Einfällen besitzen und, worauf es in erster Linie ankommt, von einer selbstlosen, unverwüstlichen Erzieherliebe beseelt sein, wie sie ein Pestalozzi hatte. Die ist aber heutzutage selten zu finden.

Angenommen, das alles wäre vorhanden, so kommt dann noch ein Moment in Rechnung, welches gemeinhin übersehen wird: die geringe Geneigtheit der jungen Menschen, sich der Leitung zu unterwerfen. Diese 14—17jährigen Leute wollen von einer Führung und Beeinflussung in ihrer freien Zeit überhaupt nichts wissen; sie erblicken in jeder Einwirkung, sei sie auch noch so wohlwollend und gut gemeint, eine Beeinträchtigung ihres angeblichen Rechts auf Freiheit und eine Kränkung ihrer Selbständigkeit, — es wäre denn, man verführe nach sozialdemokratischem Rezept, schimpfte auf die Autoritäten und säete Unzufriedenheit unter ihnen aus.

Darum ist meines Erachtens auch von diesem Vorschlage kein grosser und durchgreifender Erfolg zu erwarten, — mit einer bedeutungsvollen Einschränkung jedoch. Sie gilt für alle die Häuser, Werkstätten usw., in denen man zum früheren patriarchalischen Verhältnisse zurückkehrt, wo der Meister den Lehrling, der Prinzipal seine jungen Leute wieder an den Tisch und in seine Familie nimmt und sie wie Familienglieder behandelt. —

Kann denn der Lehrer gar nichts in der verlangten Richtung tun?

Könnten die jungen Menschen ihre freie Zeit nicht am besten dazu verwenden, dass sie in den Wissensgebieten, von denen der Schulunterricht ihnen nur Bruchstücke gegeben, sich weiter unterrichten? Warum fällt es unter hundert Konfirmierten kaum einem ein, in den vielen Mussestunden dort fortzufahren,

wo die Schule mit ihrem Lehren aufgehört, oder da hinzuzulernen, wo der Unterricht Lücken gelassen hat? Und noch eins. Hat der Lehrer die Schulentlassenen nicht eindringlich gelehrt und gemahnt: Habt nicht lieb die Welt! Trachtet am ersten nach dem Reich Gottes? Gehet ein durch die enge Pforte! Ein jeglicher sei gesinnet wie Jesus Christus. Der Herr schauet vom Himmel auf der Menschen Kinder! Wir müssen alle offenbar werden vor dem Richterstuhl Christi? Hat er ihnen nicht die christliche Tugend in den grossen Persönlichkeiten der Bibel und der Geschichte anschaulich vorgeführt? nicht das Vorbild Jesu in seiner himmlischen Hoheit als das Ideal, dem jeder nachstreben soll, vor die Seele gestellt?

Ist es nicht rätselhaft, dass dies alles, das viele Lehren und Lernen, Aufsagen und Antworten, Ermahnen und Bitten usw. an dem Innern der meisten Schüler spurlos vorübergegangen ist, ohne irgend welche Besserung oder Wandlung hervorgerufen zu haben?

Hier liegt offenbar der Krebsschaden des Schulunterrichts, über den die glänzendsten Prüfungsergebnisse nicht hinwegtäuschen können.

Der Unterricht hat nicht vermocht, in das Innere einzudringen, sondern der Lehrer hat, gezwungen durch die grossen Stoffmengen und die Kürze der verfügbaren Zeit, sich damit begnügt, das vorgeschriebene Wissen verstandesmässig zu übermitteln und zu befestigen; deshalb ist es ein blosses Buchwissen geblieben, aber nicht wertvolles und wirkliches Gedankeneigentum der Schüler geworden.

Kein Wunder! Viele stehen noch auf dem veralteten und längst überwundenen Standpunkt, dass mit dem Verständnis und der Aneignung wertvollen Gedankenmaterials naturnotwendig eine bessernde Einwirkung auf den Schüler verbunden sei, wie das vor 52 Jahren das preussische Schulregulativ in knapper Form bezeichnend ausgedrückt hat: Das Verständnis und die Übung des vorgeschriebenen Inhalts, und dadurch Erziehung ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert hat.

Diese veraltete Anschauung übt noch immer weit und breit ihre Herrschaft aus, unter Schuloberen, -Leitern und -Technikern. Das hat zur Folge, dass sich viele Lehrer mit dem verstandesmässigen Erfassen und gedächtnismässigen Behalten als der eigentlichen Hauptaufgabe des Unterrichts begnügen, darüber aber unterlassen, den Unterrichtsstoff in die warme Zone des Gefühls zu rücken und zum Gegenstande der Wertschätzung, der psychologischen und ethischen Vertiefung zu machen.

Bei solcher Sachlage darf man sich durchaus nicht wundern, dass das oben beklagte Resultat des Schulunterrichts zutage tritt.

Die Nöte der Gegenwart dagegen erheischen, es klar und ohne alle Bemäntelung auszusprechen: der heutige Schulunterricht kranket an einem von Jahrzehnt zu Jahrzehnt sich übertragenden und wachsenden Defizit, er vermag nicht und hat nicht vermocht in die jugendlichen Seelen ein tiefes, weiterdrängendes, vielseitiges Interesse einzupflanzen, ein Interesse, aus welchem die Impulse zum edlen Handeln und Verhalten entspringen. Die aus der Schule Entlassenen haben weder die Erkenntnis mitgenommen, dass das daselbst Gelehrte etwas Köstliches und sehr Wertvolles ist, noch ist ihnen zum Bewusst-

sein gekommen, dass ihr erlangter Wissensbesitz gering und armselig ist und sie daher volle Ursache haben, jede Gelegenheit zum Zulernen auszunützen. Sie haben weder Wissensverlangen noch spekulativen Sinn und Forschungseifer, weder ein richtiges Urteil über ihre eigene Unzulänglichkeit, noch Demut und ernstes sittliches Streben, weder vielseitig entwickeltes Mitgefühl, noch tief eingewurzeltes religiöses Interesse.

„Was ist denn das Interesse?“ wird mancher fragen. „Ich bemühe mich im Unterrichte auch Interesse zu erregen, um die Aufmerksamkeit meiner Schüler zu spannen; aber Interesse als wichtiges Ziel aufzustellen, ist mir unverständlich und erscheint sinnlos.“

Wer so spricht, weiss nicht, dass Herbart schon vor 100 Jahren gesagt hat: die bekannte Vorschrift, dass das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel sei, kehre ich nun um und sage: das Lernen soll dazu dienen, dass Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorüber gehen, das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.

Das Interesse ist nämlich ein Geisteszustand, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen überlegen ist, ein Zustand, der unausgesetzt zu Tätigkeit anregt.

„Ein Geisteszustand,“ wird man erwidern, „kann doch nicht wertvoller sein als die ansehnliche Summe der in den einzelnen Unterrichtsgebieten erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten! Ein blosser Geisteszustand ist doch etwas gar zu Schwankendes und Unsicheres, als dass von ihm eine grosse Wirkung auf die Lebensführung der Jugend ausgeübt werden könnte!“

Die so sprechen, stehen noch unter dem Banne der vorhin beklagten psychologischen Fiktion. So wenig wie Herbart kennen sie Professor Ziller, der in seinem 560 Seiten umfassenden Hauptwerke „Grundlegung zur Lehre von erziehenden Unterricht“ schon vor 42 Jahren nachgewiesen hat, dass und wie das vielseitige Interesse als Schutzmittel gegen Begierden, als Hilfsmittel für irdische Wirksamkeit und als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals dienen kann und tatsächlich dient.

Wer so spricht, überlegt nicht, dass die Sinnlichkeit, die fortgesetzt zu Genuss, bald in gröberer, bald in feinerer Form hintreibt, eines starken Gegengewichts bedarf, ebenso aber auch die früh schon entwickelten Maximen des Eigennutzes. Die Autorität der Eltern und der Vorgesetzten und auch das Gebot Gottes sind allerdings starke Schranken, aber die heutige Menschheit achtet ihrer nicht mehr bezw. nur selten. Darum gilt es im Innern des jungen Menschen Gegengewichte zu schaffen und derart zu befestigen, dass sie den niederen aus dem Organismus entspringenden Reizungen die Spitze bieten und Geist und Gemüt befähigen, aus freiem Entschluss das Schlechte zu meiden und dem Guten und Lieblichen nachzutrachten.

Das vielseitige Interesse ist imstande hierfür die wertvollsten Dienste zu leisten. In diesem Sinne sagt Herbart: „Das vielseitige Interesse gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen“ und an einer anderen Stelle: „Vom Interesse des Menschen geht seine Tätigkeit aus, und passt diese Tätigkeit für ihn nicht ins Geschäft, so passt sie in die Erholung, wodurch die Kraft vermehrt wird, während schlechte Arten der Abspannung, wie derjenige oft sucht, der keine würdige Erholung kennt, die Kraft erschöpfen.“

Diejenigen, die trotz allem noch an der grossen Bedeutung des in Rede stehenden Geisteszustandes fürs Handeln und Verhalten zweifeln, mögen daran erinnert werden, dass anders gerichtete Geisteszustände, Zustände anderer Qualität, mit ähnlicher Macht auftreten und bestimmend sind.

Was bewegt denn den Ehrgeizigen bei all seinem Tun? Ist's nicht die Ehrsucht, die übermässig gesteigerte Vorstellung von der Wichtigkeit und Bedeutung des eignen Ichs?

Ist's beim Geizigen, dessen Dichten und Trachten nur auf Vermehrung des Mammons konzentriert ist, so dass er darüber alle Nebenerwägungen wie z. B. „Machet euch Freude mit dem ungerechten Mammon" u. a. vergisst, nicht ähnlich? Ist's nicht die ins Riesenhafte vergrösserte Vorstellung von dem Werte des Geldes, so dass er im Reichtum sein ganzes Glück erblickt? Das sind eben Geisteszustände, die das Urteilen und Einschätzen, das Wollen und Handeln des Menschen beeinflussen und dirigieren. Ist nicht der Enthusiasmus, der die edlen Menschen zu ihrem Wirken anspornt, ein Geisteszustand?

Das von der Herbartischen Pädagogik geforderte vielseitige, gleichschwebende Interesse, das nach seinen verschiedenen Richtungen hin durch den Unterricht begründet und grossgezogen werden soll, hat vor den übrigen Geisteszuständen das eine voraus dass es uns, wie Ziller treffend sagt, ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbsttätigem Fortschreiten immer neuen und höheren Zielen entgegen antreibt. Es ist nur der Keim und die Wurzel alles edlen Wollens.

Aus diesem Grund behaupte ich, dass Schüler, die wirklich erziehenden Unterricht erhalten und durch ihn starkes ideales Interesse empfangen haben, infolge der ihnen gegebenen Geistesdisposition ihre freie Zeit nicht auf gemeine und schlechte Weise dauernd ausfüllen werden.

Dass bei der Pflege der verschiedenen geistigen Interessen das ethische und das religiöse Interesse ganz besonders berücksichtigt und tief gegründet werden müssen, hat darin seinen Grund, weil aus denselben die sittlichen Grundsätze und die religiöse Überzeugung d. i. der Glaube an die göttliche Erlösung und Weltregierung erwachsen sollen, welche zur herrschenden Grossmachtstellung im Geistesleben bestimmt sind.

Die grosse soziale Frage ist hauptsächlich eine Erziehungsfrage. Jeder Lehrer sollte an seinem Teile mit Hand anlegen, dass aus der Lernschule eine Erziehungsschule werde.

II.

Vererbung und erbliche Belastung.[1])

Von Kurt Richter in Glauchau.

Es ist ein freudiges, tatkräftiges Vorwärtsringen, dem wir auf allen Gebieten moderner Pädagogik begegnen. Freie Entfaltung aller kindlichen Kräfte —

[1]) Ein Vortrag, gehalten am 27. August 1906 im Pädag. Verein zu Glauchau.

unter Betonung des kindlichen Interesses — zu langsam sich vervollkommnendem Eigenschaffen und das alles durch einen künstlerisch gestalteten, von feinsinnigem Verständnis für die Kinderwelt getragenen Unterricht, lautet die Parole. Da muss eitel Schaffenslust und Lebensfreude durch alle Türen und Tore unserer Schulen einziehen und ein frisches, frohes, freies Geschlecht unter unseren Augen aufwachsen.

Bei Aufstellung solch idealer Ziele kommen wir aber leicht in Gefahr, unsern eigenen Einfluss auf die Erziehung zu über- und unsere Miterzieher zu unterschätzen. Nehmen wir nun auch trotz aller trüben Erfahrungen an, dass die meisten Eltern unsere guten Absichten verstehen und fördern, so haben wir doch noch mit einer Anzahl geheimer Miterzieher zu rechnen und uns wohl oder übel mit ihnen abzufinden. Ehe wir aber zu ihnen Stellung nehmen können, ist es nötig, dass wir sie nach Wesen und Wirkung kennen und würdigen lernen, damit wir alsdann die rechten Mittel ergreifen, jene Miterzieher uns zu verbünden oder erfolgreich zu bekämpfen.

Zu der Reihe dieser geheimen Miterzieher gehört die Vererbung und die erbliche Belastung.

Unter Vererbung verstehen wir insgemein Übertragung körperlicher oder geistiger Eigenschaften von den Vorfahren auf die Nachkommen. Sind diese überkommenen Merkmale minderwertiger oder gar krankhafter Art, so sprechen wir von erblicher Belastung.

Mit der Tatsache der Vererbung und erblichen Belastung rechnen wir auf allen Gebieten sozialen Lebens und wissenschaftlicher Forschung.

Kaum ist das Kindlein zur Welt gebracht, so treten Grossmütter, Tanten und teilnehmende Nachbarinnen an den jungen Weltbürger heran, nicht etwa zu stiller, andachtsvoller Bewunderung, sondern als strenge Richter. Nase, Augen, Mund und sonstige Stigmata werden einer genauen Musterung unterzogen, und eifrig wird erforscht, welche Merkmale dem Vater, welche der Mutter entstammen. Dieses Vergleichen des Kindes mit den Eltern unter dem Gesichtspunkte der Vererbung setzt sich später fort. „Von einem geistvollen Vater erwarten die meisten Leute einen ebenso geistvollen Sohn mit der Sicherheit, mit der sie von einem moralisch gesinnten Vater einen ebenso moralischen Sohn erwarten. Ein Mensch, dessen Eltern Verbrecher waren, wird regelmässig mit Misstrauen betrachtet. Viele Menschen gehen noch weiter, indem sie mit Zuversicht glauben, dass der Beruf eines Mannes und die durch diesen Beruf erworbenen Eigenschaften den Charakter eines Kindes beeinflussen. Gewandtheit in gewissen Gewerben und Neigung zu verschiedenen Berufen wird oft genug auf die Tatsache zurückgeführt, dass eines von den Eltern oder beide in diesen Beschäftigungen Erfahrung erlangt haben.“ [1])

Dieser allgemeine, tief eingewurzelte Volksglaube an die Vererbungstatsache ist von alters her getragen und gestützt worden durch Bibelwort und christliche Erkenntnis. Vom ersten bis zum letzten Blatt der Bibel, oft freilich umschrieben und mehr indirekt, tritt uns der Vererbungsgedanke entgegen. „Ich will die

---

[1]) Oppenheim: Die Entwicklung des Kindes, Vererbung und Umwelt. Leipzig 1905.

Sünden der Väter heimsuchen an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied!" ruft Gott seinem Volke warnend zu. „Es sei denn, dass jemand von neuem geboren werde, kann er das Reich Gottes nicht sehen," spricht Jesus zu Nikodemus. „Denn was vom Fleisch geboren wird, das ist Fleisch" (Joh. 3, 3). Und im gleichen Sinne sagt Paulus (1. Kor. 15, 21, 22): „Sintemal durch einen Menschen der Tod und durch einen Menschen die Auferstehung des Todes kommt; denn gleichwie sie in Adam alle sterben, also werden sie in Christo alle lebendig gemacht werden." Die Erfahrungstatsache der allgemeinen Sündhaftigkeit hat die christliche Kirche in der Lehre von der Erbsünde festgelegt. Der Kirchenvater Tertullian (160—220) hatte bereits von der Erbsünde als der von den Vätern überkommenen, unüberwindlichen Neigung zum Bösen gesprochen, als Augustin diese Lehre in seinem Streit mit Pelagius weiter ausgestaltete. Die evangelische Kirche hat sie im II. Artikel der Augsburgischen Konfession auch zu der ihrigen gemacht.

Der sittenreine und sittenstrenge Pelagius ist im Laufe der Zeit nicht der einzige geblieben, der diesem volkstümlichen und religiösen Vererbungsglauben skeptisch gegenüberstand. Rousseau verwirft ihn gleich am Eingang seines Emil, wenn er sagt: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht." Ihm schliessen sich an Comenius, Locke, Jean Paul, Diesterweg u. a. Ihnen ist die Kindesseele eine tabula rasa, ein leeres Blatt, auf das die Welt ihre Einwirkungen erst verzeichnet.

Trotz Kirchenlehre und täglicher Erfahrung blieben Vererbung und erbliche Belastung mysteriöse, schwankende und wankende Begriffe, bis die jüngere Naturwissenschaft ihrer als Stützen neuer Lehrsätze bedurfte und darum dem Vererbungsproblem notgedrungen eingehende Beachtung schenken musste.

Darwins Deszendenztheorie fusst ebenso wie die Lehre von der durch den Kampf ums Dasein bedingten natürlichen Zuchtwahl, der Selektionstheorie, auf der Vererbungshypothese, und dasselbe gilt auch von Häckels Deszendenzlehre. Sobald aber die Naturwissenschaft die uralte, so oft als Kindermärchen verspottete Weisheit zu der ihrigen gemacht hatte, trat sie einen wahren Siegeslauf an durch alle Gebiete des Geistes.

Ihr grösster Schüler auf dem Gebiete der Philosophie ist Nietzsche. Wohl sagt auch er, der Mensch habe keine angeborenen moralischen oder unmoralischen Substanzen in sich, dafür aber hat ein jeder einen unersättlichen Machtwillen, einen unstillbaren Durst nach Macht und Herrschaft von seinen Ahnen überkommen. Ebenso allgemein über die Menschheit verbreitet ist auch die Dekadenz mit ihren Merkmalen körperlicher Degeneration, krankhafter Willensschwäche, der Unfähigkeit zu grossen Entschlüssen. Als Erbteil hat unser Geschlecht die Dekadenz überkommen, durch Fortpflanzung der Schwächen wird sie weitergetragen und gesteigert. Darum müssen diese Dekadenten geopfert werden vom Herrenmenschen. „Diese Herrenmenschen haben ihre historische und physiologische Voraussetzung darin, dass die Menge lange ihre Kräfte auf sie hin gesammelt, gehäuft, gespart und aufbewahrt hat,"[1]) sie sind also ein Produkt der Vererbung und haben die Aufgabe, den Menschen mit seinen starken und gesunden Grund-

---

[1]) Dr. O. Gramzow: Friedr. Nietzsches Herrenmoral. Leipzig 1905.

trieben auf demselben Wege der Vererbung in die höhere Form des Übermenschen überzuleiten. Auch der Gipfelpunkt der Lehre von der schenkenden Tugend: Förderung und Vervollkommnung der Menschheit, der Punkt, wo der Individualismus Nietzsches in einen weitgehenden Altruismus umschlägt; auch der basiert auf dem Gedanken der Vererbung. Auch die schenkende Tugend muss durch lange, von Geschlecht zu Geschlecht andauernde Gewöhnung gewonnen werden. Dr. Gramzow sagt hierzu in seiner Schrift „Nietzsches Herrenmoral": „Wenn Nietzsche die Höherzüchtung fordert, so nimmt er die Lehre von der Vererbung als Voraussetzung auf."

Mit dem Philosophen sind nicht wenige der modernen Dichter bei der Naturwissenschaft zur Schule gegangen.

Vom Vater erbt ich die Natur,
Des Lebens ernstes Führen;
Vom Mütterchen die Frohnatur,
Die Lust zu fabulieren,"

so preist schon unser Altmeister Goethe die ideale Seite der Vererbung. In unseren Tagen hat man aber mehr ihre Schattenseite, die erbliche Belastung, in das Bereich der Dichtung bezogen und dichterisch verwertet. Besonders für das Drama, „das unter allen poetischen Kunstformen am schwersten ohne Ideen bestehen kann", übernahmen die Naturalisten die Vererbungstheorie."[1]) An der Spitze steht Ibsen in seinen Familiendramen: „Die Wildente", „Rosmersholm", „Gespenster" und „Nora". „Es geht bergab mit mir," sagt mit bitterer Ironie Dr. Rank in Ibsens „Nora". „Da ist nichts dagegen zu machen. So eines anderen Schuld zu büssen, wo bleibt da die Gerechtigkeit! Mein armes unschuldiges Rückgrat muss für meines Vaters Leutnantstage büssen. Es ist traurig, dass all der Portwein und Champagner auf so ein unglückseliges Glied schlagen, das nicht den geringsten Vorteil davon gehabt hat."

Weitgehende Beachtung hat die von der Naturwissenschaft rehabilitierte Vererbungslehre auch in der Medizin gefunden. Während die Infektionskrankheiten meist auf Veranlagung zurückgeführt werden, sind es die konstitutionellen Krankheiten (Syphilis, Rhachitis und Skrophulose) und besonders die Nerven- und Geisteskrankheiten, deren Ursachen man in vielen Fällen in erblicher Belastung erblickt. So sagt Dr. Scholz, dirig. Arzt der Irrenanstalt in Waldbröl: „Die übergrosse Mehrzahl der geistig Abnormen ist erblich belastet. Sie sind Abkömmlinge von Psychopathen und Neuropathen, von Geisteskranken, von Epileptikern, von Trinkern. Besonders gefährdet sind die Kinder von Trinkern. Geistig und körperlich Invalide sollten nicht heiraten, dann wären mit einem Male $^3/_4$ der Geisteskranken und Siechen aus der Welt geschafft."

Nachdem einmal die Medizin sich mit dem Vererbungsgedanken befasst und ihm auch ihrerseits Realität zugestanden hatte, brach er sich auch in der Soziologie und in allen Zweigen sozialer Betätigung Bahn, ja er legte sich bald wie ein Alp auf das soziale Gewissen der Kulturvölker. Das beweisen eine grosse Zahl literarischer Erzeugnisse unserer Tage.[2])

[1]) Dr. Meinhold: Die neuere deutsche Literatur, Charakteristik u. Auswahl.
[2]) Ludwig Büchner: Die Macht der Vererbung und ihr Einfluss auf den moralischen und geistigen Fortschritt der Menschheit.
Wilh. Schallmeyer: Vererbung und Auslese im Lebenslauf der Völker.



Zum Wort trat schon hier und da die Tat. Es kennt die Schweizer Gesetzgebung bereits das Verbot der Eheschliessung mit nicht urteilfähigen Personen und das Verbot der Verwandtenehe, Strafandrohung gegen geschlechtlichen Verkehr mit blödsinnigen Frauenspersonen und ein Gesetz zur Bekämpfung der Trunksucht. Ebenso sind in den amerikanischen Staaten Texas und Minnesota staatliche Eheverbote für gewisse Kranke und Schwerbelastete erlassen worden. In Deutschland ist man auf dem Gebiete der Gesetzgebung beim Fordern stehen geblieben. So hat man bei Gewohnheitsverbrechern allen Ernstes die Kastration vorgeschlagen.[1]) Bei einer sicheren Erkenntnis der Vererbung ist aber zu hoffen, dass die Gesetzgebung zu praktischen, der Gesamtheit heilsamen Massnahmen kommen wird. Welche Auswüchse die Furcht vor der Vererbung bei uns bereits zu zeitigen vermag, lehrt ein Artikel der „Welt am Montag", der für Beseitigung von § 485 Str.G.O. eintritt. Es konnte nach diesem Paragraphen das Todesurteil an der Mörderin von Oberstleutnant Roos nicht vollstreckt werden, weil sie schwanger war. Um der Vererbungstheorie willen sollte aber das Urteil nach Meinung dieses Blattes alsbald vollstreckt werden, „man sollte die Frau gerade mit Rücksicht auf ihren Zustand möglichst schleunigst vom Leben zum Tode bringen".

Im Verein mit der Jurisprudenz rechnet auch die moderne Kriminalistik schon mit der Vererbung. Staatsanwalt Dr. Wulffen in Dresden schreibt in einem Artikel des Dresdner Anzeigers: „Welch letzte Ursachen hat diese wundersame Erscheinung auf Erden, die wir Kriminalität nennen? Da haben wir es zunächst als mit dem wichtigsten Faktoren, deren Produkt der einzelne Mensch ist, mit seiner ursprünglichen organischen Veranlagung zu tun, welche seiner Willkür völlig entzogen ist. Angeborene Veranlagung und Vererbung im menschlichen Charakter machen die Kriminalität schon unaustilgbar. Schönheiten, Vorzüge und Mängel nicht nur des körperlichen Organismus, nicht nur des Intellekts, sondern auch der ethischen Befähigung werden von den Vorfahren auf Kinder und Kindeskinder vererbt. Die Kriminalpsychologie des Menschengeschlechts setzt bereits in der Schöpfungsgeschichte mit dem Sündenfall ein."

Es ist selbstverständlich, dass auch die moderne Pädagogik der Vererbung als einem wichtigen Erziehungsfaktor Beachtung schenkt und — wenn auch in aller Vorsicht — mit ihm rechnet. Besonders die pädagogische Pathologie, die Heilerziehung, wirft bei jedem ihrer Zöglinge die Frage nach etwaiger erblicher Belastung auf, sie fragt nach körperlichen oder geistigen Krankheiten und Abnormitäten der Eltern und Verwandten des Zöglings und gewinnt daraus Richtpunkte für Ätiologie und Therapie des kindlichen Fehlers.

Leicht liesse sich noch mehr anführen, um darzulegen, welch umfangreichen, bezwingenden und fast beängstigenden Einfluss der Vererbungsgedanke auf allen Gebieten menschlichen Forschens und Schaffens gewonnen hat.

Aber es fehlt auch in unseren Tagen nicht an besonnenen, warnenden Stimmen, die gegen das übermässige Betonen der Vererbungsgefahr und ihre allzuhohe Bewertung Einspruch erheben.

---

[1]) Dr. Scholz, Kinderfehler VIII, 126.

Wenn die geschworenen Empiristen nur Unwelt, Erwerbung, Erfahrung und Erziehung und im schroffen Gegensatz zu den Nativisten keinerlei durch Vererbung angeborene seelische Erscheinungen gelten liessen, so hat sich in neuerer Zeit eine vermittelnde genetische Anschauung herausgebildet und Geltung verschafft, „die beiden ihr Recht und die seelischen Erscheinungen aus einer Anlage durch Ererbung sich entwickeln lässt“.[1]) Den beiden Hauptvertretern der genetischen Anschauung, Andreae und Matthias, die bestrebt sind, Erziehung und Begabung, Erworbenes und Ererbtes in ein richtiges Verhältnis zu setzen, schliesst sich Nathan Oppenheim an in seinem im Jahre 1905 erschienenen Buche: „Die Entwicklung des Kindes, Vererbung und Umwelt.“ Er sagt: „Man sieht immer mehr, dass sich die klaren, einfachen (Vererbungs-)Regeln, die sich auf die Abkunft der Tiere beziehen, nicht auf die des Menschen anwenden lassen. Unsere menschlichen Verhältnisse sind so kompliziert und so offenbar das Ergebnis einer künstlichen Ordnung der Umstände, dass die daraus entstehende Kombination der Dinge völlig verschieden von derjenigen ist, wie sie sein würde, wenn wir im Naturzustande lebten. Die Gesetze, Gebräuche und Ordnung der Zivilisation, welche zur Erhaltung des Allgemeinwohles der Gesellschaft dienen, tragen nicht im geringsten dazu bei, die bündigen Gesetze der Erblichkeit zu verwirklichen. Das Resultat ist, dass wir durch die Vereinigung unzähliger angestammter Charakterzüge mit gleichzeitig künstlich geschaffenen Verhältnissen nur sehr unsicher in unseren die Erblichkeit betreffenden Schlüssen sind, und dass wir uns mit der anscheinend unbestimmten und dunklen Übereinstimmung der Kräfte begnügen müssen, welche wir im allgemeinen Anlage nennen.“ Oppenheim stellt also für den Menschen die Vererbung in Frage und lässt nur eine Anlage als sicher zu erweisen gelten.

Je eifriger über die Vererbung disputiert wird, um so mehr wird unser Interesse auf das Problem selbst, auf die Frage nach Möglichkeit und Vollzug der Vererbung hingelenkt.

Soviel Zeugungstheorien, soviel sind auch Vererbungstheorien aufgestellt worden. Die bedeutendsten und bekanntesten stammen von Darwin, Haeckel, Hugo de Vries, Weismann und von Prof. Dr. Ziegler-Jena. Auf Grund seiner höchst interessanten neueren Schrift: „Die Vererbungslehre in der Biologie“ will ich versuchen, einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der Vererbungsforschung zugeben, betone aber, dass es sich bei der Fülle des Materials nur um Andeutungen handeln kann, die vielleicht den einen oder andern zum selbständigen Weiterforschen anregen.

Wir müssen zunächst folgende Vorgänge von der echten Vererbung trennen: 1. die Übertragung von parasitischen Krankheitserregern von den Eltern auf die Nachkommen, also die Übertragung einer Infektionskrankheit auf die Kinder, wenn sie durch Geschlechtszellen selbst oder durch Ansteckung des Kindes vor der Geburt erfolgt. Sie ist nur eine einfache Fortsetzung der Krankheit der Eltern. Zweitens die chemische Schädigung oder Vergiftung der Keime. Dass chronische Vergiftung mit Alkohol, Phosphor, Blei u. dgl. auch eine schädliche

[1]) Dr. W. Ament: Fortschritte der Kinderseelenkunde. Leipzig 1904.

Einwirkung auf die Keimzellen und somit auf die junge Generation haben kann, ist allgemein bekannt.

Bei den höheren Organismen beruht die Fortpflanzung auf den Eizellen und Samenzellen, und das Rätsel der Vererbung liegt eben darin, dass nach der Verschmelzung der Zellen wieder ganz derselbe komplizierte Organismus entsteht, mit denselben Eigenschaften, welche die Eltern hatten. Gerade darin zeigt sich die Macht der Vererbung, dass die befruchtete Eizelle zu einer derartigen Entwicklung befähigt ist, in welcher oft die Züge der Stammesentwicklung wiederholt werden und bei welcher als Endresultat ein Organismus auftritt, welcher die Merkmale der Gattung, der Spezies und der Varietät der Eltern aufweist.

Als Träger der Vererbung gelten also zunächst die Geschlechtszellen, während die anderen körperlichen Zellen keinen direkten Einfluss auf die Vererbung haben. Was ererbt ist, das muss auf der Veranlagung der Geschlechtszellen beruhen.

Bei jeder Zellteilung bildet die färbbare Substanz des Zellkerns eine bestimmte Anzahl von Fäden oder Kernen: die Chromosomen. Ihre Zahl ist beim Menschen nicht genau bekannt, vielleicht beträgt sie 24 oder 32. Alles spricht nun dafür, dass diese Chromosomen die Vererbungssubstanz enthalten. Alle anderen Bestandteile der Geschlechtszelle sind im Vergleich zu ihnen von gar keiner oder wenigstens von untergeordneter Bedeutung für die Vererbung.

Bei der Reifung der Geschlechtszellen enthält die Eizelle ebenso wie die Samenzelle je nur die Hälfte der ihr eigentlich zukommenden Chromosomen, also beim Menschen anstatt 24 resp. 32 nur 12 resp. 16. Kommt es zur Befruchtung der Eizelle, so dringt die Samenzelle in die Eizelle ein und aus dem Kopfe des Spermatozoons geht ein Kern hervor, der dem Kern der Eizelle ganz gleich wird. Diese gleichartigen und gleichwertigen Kerne legen sich aneinander und vereinigen sich; sie bilden so den Kern der befruchteten Eizelle. Diese Vereinigung der beiden Kerne und die dadurch bedingte Vermischung der Vererbungsanlagen von beiden Seiten ist das Wesentliche beim Vererbungsvorgange. Wenn nun bei der Befruchtung die Samenzelle mit der Eizelle verschmilzt, so erhält die befruchtete Eizelle in ihrem Kerne wieder die Normalzahl der Chromosomen. Daraus erklärt sich die bekannte Tatsache, dass die Kraft der Vererbung von väterlicher Seite dieselbe ist wie von mütterlicher Seite; d. h., dass das Kind teils dem Vater gleicht, teils der Mutter; oder z. B. eine erbliche Belastung von der väterlichen Familie her ganz dieselbe Wirkung hat, wie von der mütterlichen Familie her.

Es ist eine wichtige Frage, was aus dieser beiderseitigen Vermischung hinsichtlich der Beschaffenheit der Nachkommen sich ergibt.

Es sind da besonders 2 Fälle möglich.

1. Der eine Fall ist der, dass die Nachkommen die reine Mischform darstellen, entweder in dem Sinne, dass sie in allen Merkmalen eine Zwischenstufe darstellen, oder in der Art, dass sie in manchen Merkmalen mehr dem Vater, in anderen mehr der Mutter nachschlagen. Durch die Mischung der Keimzellen kann eine Eigenschaft vermindert oder gesteigert werden. Sind die Veranlagungen auf beiden Seiten in Bezug auf dieses Merkmal entgegengesetzt, so werden sie sich schwächen. Sind sie aber gleichartig, so können sie sich ver-

stärken. So erklärt sich die bekannte Erfahrung, dass manchmal Krankheitsanlagen in den Familien verschwinden, manchmal scheinbar plötzlich auftreten.

2. Ein 2. Fall der Vererbung ist der, dass ein Rückschlag stattfindet entweder auf die Eigenschaften eines Teils der Grosseltern oder auf einen älteren Ahnen. Ein solcher Rückschlag auf die Grosseltern ist bei den Menschen häufig zu beobachten, wenigstens in einzelnen Merkmalen. Eine eingehendere Begründung dieser eigentümlichen Erscheinung muss ich mir hier freilich versagen.

Eine Frage bleibt dabei noch unbeantwortet, die Frage nach dem Ursprung des Keimplasmas. Es stellt sicher einen Extrakt aus dem ganzen Körper dar, so dass also auch die Vererbungstendenzen aus jedem kleinsten Teile des Körpers in Form von Molekülen in ihm enthalten sind; denn nur auf diese Weise ist es zu erklären, dass selbst die kleinsten Eigenheiten der Eltern sich oft bei den Kindern wiederfinden. Schwierig ist dabei die Frage, wie einerseits die die Vererbungseigenschaften enthaltenden Moleküle ihren Weg von der Peripherie des Körpers in den Zeugungskeim, andrerseits wie sie nach der Befruchtung von hier aus wieder die Stelle des neuen Körpers erlangen, zu der sie gehören. Wahrscheinlich ist, dass die Struktur des einzelnen Moleküls hier ausschlaggebend ist. Danach geht die Bildung der Chromosomen durch ganz bestimmte Zellfolgen auf festliegenden „Keimbahnen“ vor sich. Vermöge seiner Struktur nimmt das Chromosom seinen ganz bestimmten Platz sowohl innerhalb des Keims als auch später im Körper ein.

Es bleibt weiter noch die Frage zu erledigen, ob und inwieweit die im individuellen Leben erworbenen Eigenschaften sich vererben. Weismann beantwortet diese Frage im verneinenden Sinne, und weist dabei auf verschiedene Erfahrungen hin, die man bei Menschen und Tieren gemacht, die alle darauf hindeuten, dass die Natur nicht gerne von der gewiesenen Bahn abweicht. Wenn man sonach auch die Vererbungsmöglichkeit von Verletzungen, Verstümmelungen und Narben im allgemeinen fallen gelassen hat, so besteht doch noch keine Einigung darüber, ob die im Leben des Individuums infolge äusserer Einflüsse — wie des Klimas — oder infolge der Übung und des Gebrauchs erworbenen Eigenschaften sich vererben. Manche bedeutende Naturforscher halten die Vererbung erworbener Eigenschaften für einen unentbehrlichen Grundpfeiler der Abstammungslehre.

Wenn wir bisher von der Vererbung schlechthin sprachen, so fassten wir alle Möglichkeiten derselben ins Auge, ohne auf die Qualität der vererbten Eigenschaften zu achten.

Es ist nun erfahrungsgemäss ein grosser von Geschlecht zu Geschlecht wachsender Teil der Menschheit verurteilt, neben den ererbten Aktiva von Geburt an Lasten zu tragen und sie als Erbe der Väter mit durchs Leben zu schleppen: das nennt man erbliche Belastung.

Auch hier gilt es für den Erzieher, weise Vorsicht zu üben, bevor er über einen seiner Pflegebefohlenen das harte Urteil spricht: das Kind ist erblich belastet. Und an dieser Vorsicht lässt es meines Erachtens so mancher fehlen. Es ist bequem, ein Kind unter dieser Spitzmarke als unverbesserlich zur Seite zu stellen, aber es ist ebenso unrecht. Strümpell, der Vater der pädagogischen Pathologie sagt dazu: „Es ist, ausgenommen vielleicht einzelne Fälle, immer

unsicher, im Geistesleben eines Kindes das von den Eltern oder Grosseltern Ererbte von dem Erworbenen oder anderswoher Überkommenen zu unterscheiden. Der Pädagoge darf bei dieser Gelegenheit nie den Satz vergessen, dass selbst geisteskranke Eltern nicht immer und nicht notwendig auch geisteskranke oder überhaupt psychopathische Kinder haben müssen, woraus die umgekehrte Folgerung sich leicht ergibt." Man braucht aber auch die Möglichkeit der erblichen Belastung nicht zu übertreiben, man braucht sie „nicht mit Lombroso bis zu Seitenverwandten — Vettern und Oheimen — auszudehnen; dennoch reden all die unzähligen körperlichen und geistigen Krüppel zu deutlich und allzu anschaulich von der ungeheuren Macht der Vererbung.

„Es bleibt nur zu untersuchen, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen die erbliche Belastung zustande kommt. Die belastenden Momente zeigen sich einerseits in dem anatomischen Auf- und Ausbau des Körpers, andererseits in der anormalen chemischen und physikalischen Beschaffenheit des Gehirns und der Nerven. Soviel ist sicher, dass die konstitutionellen Krankheiten der Eltern auch in der Konstruktion oder der chemischen Beschaffenheit der Molekulargruppen der Zeugungskeime zum Ausdruck kommen, so dass bereits der Keim der Träger erblicher Belastungsmomente ist. Erblich Belastete sind auch besonders oft Gehirn- und Nervenkranke. Dr. Heller berichtet in seinem „Grundriss der Heilpädagogik": „Die Erfahrung lehrt, dass Schwachsinnige auffallend häufig von körperlich und geistig minderwertigen Personen abstammen, dass sich ferner unter den nächsten Anverwandten — nach meiner Untersuchung in 76% aller Fälle — neuropathische Individuen befinden. In manchen Familien ist ein von Generation zu Generation fortschreitender Verfall zu beobachten, bis schliesslich die letzten Nachkommen die schwersten Formen von Idiotie aufweisen, wodurch der Untergang des entarteten Geschlechts herbeigeführt wird."

Für die erbliche Belastung spielt die vorhin schon angeschnittene Frage der Erblichkeit erworbener Eigenschaften eine grosse Rolle. Lange hat man die im Embryonal- und Fötalzustande des Menschen seitens der Erzeugerin überkommenen Anlagen zu Herzkrankheit, Tuberkulose, Krebs, Diphtheritis u. a. für vererbt angesehen, während doch nur diejenigen Belastungserscheinungen mit Recht erblich genannt werden können, die schon in dem Keim begründet gewesen sind. Weit umfangreicher nämlich als direkte Keimesübertragung ist die Möglichkeit und Gefahr, dass auf Grund widriger Einwirkungen der Embryo und Fötus und demgemäss der Körper eine grössere Disposition für bestimmte krankhafte Zustände erhält. Diese Prädisposition äussert sich in einer verminderten Widerstandsfähigkeit gegen die genannten Krankheiten. Auf dem Gebiete des Seelenlebens zeigt sie sich in verschiedenen Stufen von leichter Erschöpfbarkeit, reizbarer Schwäche an bis zum Schwachsinn und Idiotismus.

Wissen wir, dass die Eltern des Kindes oder eines von ihnen etwa geisteskrank oder sonst in ihrem Nervensystem geschädigt waren, sind sie von einer konstitutionellen Krankheit befallen gewesen, so wird unsere auf erbliche Belastung gestellte Diagnose an Wahrscheinlichkeit gewinnen, wenn gleichzeitig gewisse Degenerations- oder Entartungszeichen am Kinde zu beobachten sind. Als körperliche Degenerationszeichen gelten gewisse anatomische Verbildungen: unproportionierte und unsymmetrische Schädelbildung, stark vorspringender Kiefer,

fliehende Stirn, steil herabfallendes Hinterhaupt, hoher, enger Gaumen, Wolfsrachen, unregelmässige Zahnbildung, zusammengewachsene Augenbrauen, angewachsene Ohrläppchen, Hasenscharte, abnorme Körperbehaarung und andere Unregelmässigkeiten. Degenerationszeichen im engeren Sinne sind vorhandene funktionelle Anomalien: Kopfschmerz, Druck im Kopf, neuralgische Beschwerden, ferner motorische Anomalien, z. B. Muskelzuckungen, partielle Lähmungen, ferner nervöses Herzklopfen, Geneigtheit zum Zusammenschrecken, zu Ohnmachten usw. Doch „ein paar angewachsene Ohrläppchen für sich allein, einige Flecke auf der Iris, ein paar schiefstehende Zähne für sich allein beweisen noch bei weitem keine erbliche Belastung". „Man hat in der Tat allen Grund," sagt Dr. Koch, „vorsichtig zu sein, nämlich in der Art, dass man den sogen. Entartungszeichen keine grössere Beweiskraft beimisst, als ihnen zugestanden werden darf, dass man namentlich nicht wegen des Vorhandenseins einzelner solcher Zeichen das Angeborensein einer vorhandenen Schädigung ohne weiteres voraussetzt."

Ein Kind kann nun in verschiedenem Grade erblich belastet sein.

Oft besteht die Belastung bloss in Form einer Anlage, einer ererbten Prädisposition, die erst zur Geltung kommt, wenn zu dem Ererbten noch Erworbenes hinzutritt. Alle erworbenen Schädigungen werden erblich belastete Kinder ganz anders treffen, als wenn sie Kinder aus gesunden Familien befallen." [1])

„Oft tritt dieses Ererbte bereits als direkte Belastung auf, und die Minderwertigkeiten zeigen sich bald hier, bald dort ohne besonderen Anstoss, meistens nur als einseitige Schwächen und Fehler.

Macht sich die Vererbung aber geltend als eine totale Herabminderung in Form einer geistigen oder oft auch körperlichen Verkrüppelung, wobei das Individuum meistens auch mit jenen Degenerationszeichen behaftet ist, dann haben wir die degenerative Minderwertigkeit, die Entartung, die keineswegs immer im sogen. Kretinismus, in Idiotie und Schwachsinn besteht, sondern ebensooft auftritt in der Form von ethischer Degeneration, von moralischem Irresein, von Trunksucht, sexueller Verirrung und Verbrechertum." [2])

Wir als Lehrer und Erzieher vieler erblich belasteter Kinder müssen uns wohl oder übel für die Vererbungs- und Belastungsfrage interessieren. $4^1/_2\,^0/_0$ der Stadtkinder leiden durchschnittlich an Skrophulose, $3{,}7\,^0/_0$ an Nervosität, $7{,}3\,^0/_0$ an Drüsen, $3{,}2\,^0/_0$ an Rhachitis. Die Wirkungen dieser körperlichen Belastung zeigen sich bald im geistigen Zurückbleiben. Schwachbefähigung und Schwachsinn sind die uns am häufigsten entgegentretenden degenerativen Eigenschaften, die freilich in den wenigsten Fällen durch äussere Degenerenzerscheinungen sich verraten. Diese geistig Armen sind ein Bleigewicht für Schule und Lehrer. Aber mit dem blossen Interesse hat's für uns noch nicht sein Bewenden. Wir

---

[1]) „In vielen Fällen, wo bei erblich belasteten Menschen im Laufe ihres späteren Lebens Psychopathien auftreten, trägt die vorhandene Prädisposition die Schuld oder wenigstens die Mitschuld, dass Dinge, die unter Umständen ungünstig auf das Nervensystem einzuwirken vermögen, eine Psychopathie hervorrufen, die ohne die angeborene Prädisposition nicht eingetreten wäre oder sich weniger stark ausgebildet hätte" (Dr. Koch: Kinderfehler VIII.)

[2]) Nach Trüper: Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. Altenburg 1902.



müssen der Vererbungsgefahr und den armen Belasteten gegenüber eine persönliche Stellung einnehmen. Oder wollen wir der Vererbungstatsache gegenüber einem blinden Fatalismus huldigen, träge die Hände in den Schoss legen mit der Entschuldigung: es lässt sich doch nichts tun? Wollen wir die Belasteten etwa um des Prinzips der Hebung der Rasse willen auslesen, zur Seite stellen und mitleidlos verkümmern lassen? Wir würden ebenso unrecht wie unklug handeln, wollten wir auch hier der natürlichen Auslese oder der hartherzigen Regel des „Leidenlassens" das Wort reden. So mancher Belastete fand nicht etwa trotz seiner Last, sondern gerade vermöge der im Kampf mit seinen Schwächen erprobten und gestählten Kraft den sichern Weg zu Gott, zu sich selbst und zu seinen Mitmenschen, wurde sogar Bahnbrecher und Pfadfinder zur sittlichen Vervollkommnung der Menschheit. Ihnen gilt Hölderlins Wort:

Dem Schmerz ist jede Lust entsprungen,
Und unter Schmerzen nur gedeiht
Das Höchste, was das Herz errungen,
Der holde Reiz der Menschlichkeit.

Nehmen wir uns also jener Mühseligen und Beladenen hilfsbereit an, so brauchen wir wahrlich nicht den Vorwurf zu fürchten, dass wir, unsere gesunde Kraft vergeudend, Totengebein hüteten. Wir werden im Gegenteil den Belasteten wertvolle Dienste leisten, werden schlummernde Lebenskraft wecken, gebrochene vor völligem Verfall bewahren und dieser geretteten Lebenskraft zu einer wenn auch langsamen, so doch steten Entfaltung und Betätigung verhelfen.

Besonderes Interesse wird an solcher bewahrenden und rettenden Arbeit auch die Gesamtheit haben. Professor Pelmann-Bonn hat ziffermässig nachgewiesen, wie eine einzige belastete Trinkerfamilie in mehreren Generationen dem Staate und anderen öffentlichen Gemeinschaften 5 Millionen Mark gekostet hat, um die Gesellschaft vor ihrer degenerierten Nachkommenschaft in allen möglichen Fürsorge- und Strafanstalten zu schützen.

Was können wir aber für diese erblich Belasteten tun?

Sicher ist, dass wir ihnen die Last beim besten Willen nicht abnehmen können, wenigstens nicht plötzlich. Wir können auch aus einem degenerativ unbegabten Kinde kein begabtes machen.

Haben wir aber auf Grund steter, sorgfältigster Beobachtung erkannt, dass ein Kind erblich belastet ist, so werden wir bei allen unseren Massnahmen es besonders berücksichtigen und für sein Verhalten einen besonderen Massstab anlegen. Davon sollen freilich weder diese Kinder noch ihre Mitschüler etwas merken. Wir müssen verhüten, soweit wir es nur verhüten können, dass diese jungen Menschenkinder ihre doch unverdiente Last allzuschwer empfinden, damit sie nicht etwa vorzeitig verbittert, sich grollend von den anderen zurückziehen und so die noch vorhandene Kraft völlig lahmgelegt wird. Ihnen vor allen gilt auch der Mahnruf, der durch unsere moderne Pädagogik hindurchklingt: „Gebt unsern Kindern mehr Sonnenschein!" Sonnenschein der Liebe und Freude richtet so manches schwache Pflänzlein auf und hilft ihm zu frohem Gedeihen. Insonderheit werden wir bei nervösen und reizbaren Erscheinungen umsichtig und milde zu Werke gehen, bedenkend, dass in ihnen manchmal die Anzeichen anormaler Zustände hervortreten, die bei unrichtiger Behandlung zu Krankheiten

sich entwickeln können. Die schwierigste Aufgabe diesen Belasteten gegenüber liegt aber darin, die Vererbungslinien, welche sich dem kindlichen Geiste aufgeprägt haben, je nach ihrer Art entweder nachzuzeichnen und zu vervollständigen oder aber zu versuchen, sie — wenn irgend möglich — zu verwischen. Manche Anlage lässt sich korrigieren, indem durch stete Übung die Kraft gesteigert wird. Dabei tut ein gespendetes Lob, eine freundliche Aufmunterung besseren Dienst, als Strenge und beschämender Tadel. Auch für das Ringen belasteter Seelen gilt Goethes Wort: „Lust und Liebe sind die Fittiche zu grossen Taten."

Treffen wir aber unter den gesunden Kindern ein schwer erblich belastetes, dessen körperlicher oder geistiger Zustand sich als eine Gefahr für die Mitschüler erweist, — etwa ein epileptisches Kind — dann ist es unsere unabweisbare Pflicht, diese zu schützen. Es wird uns obliegen, alle Hebel in Bewegung zu setzen, damit der Belastete aus der Klasse entfernt und einer Anstalt zugeführt wird.

Einen weitaus besseren Erfolg versprechen freilich alle jene Massnahmen, die geeignet sind, erblicher Degeneration vorzubeugen.

Wir haben, als wir zuvor auf das Wesen der Vererbung eingingen, erkannt, welch grosse Bedeutung dem Weibe in diesem Punkte zukommt. „Mit der Rassenverschlechterung des Weibes geht die des Volkes Hand in Hand." Nur gesunde Mütter können gesunde Kinder gebären und ernähren. Darum können wir als Lehrer die Mädchen nicht genug zu einer regelmässigen, gesunden Lebensweise, zum Turnen, Baden und zu einer vernünftigen Abhärtung des Körpers anhalten. Von ausserordentlicher Bedeutung für unser Vererbungsproblem ist auch die Volksernährung. Wohl können wir nie und nimmer die Beköstigung aller unserer Schulkinder in die Hand nehmen, aber in so mancher Naturgeschichtsstunde bietet sich Gelegenheit, auf eine rationelle Ernährung hinzuweisen, Vorurteile zu bekämpfen, die stickstoff- und eiweissreichen Nahrungsmittel den Kindern einzuprägen, vor schädlichen zu warnen.

„Der schwerste Verbrecher aber ist der, der die Keimzelle vergiftet," sagt Professor v. Bunge und weist damit hin auf den gefährlichsten und heimtückischsten Faktor der erblichen Belastung, den Alkohol. Dr. Diehl sagt dazu: „Hier (bei den Alkoholikern) bewahrheitet sich das Darwinsche Gesetz von der Zuchtwahl. Die schlechten Stämme, die durch Krankheit sozusagen lebensunwürdigen Stämme, werden durch Steigerung der Krankeit zum Aussterben gebracht. Hier hat Darwin recht und die Bibel: die Sünden der Väter werden heimgesucht an den Kindern bis ins 3. und 4. Glied." Lombroso hat die Nachkommen eines Trunkenboldes im Verlaufe von 75 Jahren verfolgt und ausgerechnet, dass 280 derselben blind, blödsinnig, schwindsüchtig waren, dass 300 im zartesten Kindesalter dem Tode wieder anheimfielen. Die bekanntesten Degenerenzerscheinungen an den Nachkommen von Trinkern sind die Neigung zu Unzucht und Verbrechen, Kleptomanie und Diebstahl, Disposition zu Epilepsie, Chorea, Geistesschwäche, zu Skrophulose und Schwindsucht. „Die verhängnisvolle Rolle, die der Alkoholismus in der Ätiologie der Idiotie spielt, geht am klarsten aus einer Untersuchung Bournevilles hervor, die über 1000 Fälle umfasst. Es wurde mit Sicherheit ermittelt, dass in 471 Fällen der Vater, in 84 Fällen die

Mutter, in 65 Fällen beide Eltern dem Trunk ergeben waren.[1]) Bei mindestens $^1/_3$ aller im Leibes- oder Seelenleben geschwächten oder regelwidrig veranlagten, d. i. im Deutschen Reiche bei mindestens 33000 Kindern und Jugendlichen, ist der Alkoholgenuss der Eltern die Grund-, die Mit- oder Gelegenheitsursache der Schwächen und Entartungen.[2])

Das Zahlenmaterial liesse sich leicht um das 10fache vermehren. Ich meine aber, dass das angeführte im verein mit den täglichen Erfahrungen und Beobachtungen vollauf genügt, jeden, der noch ein wenig Liebe zu unserm Volke und zu unsern Kindern, noch ein wenig Pflicht- und Verantwortlichkeitsbewusstsein besitzt, zu überzeugen, wie blutnotwendig es ist, dass wir unsere passive, nur zu oft von engherziger Selbstsucht diktierte Stellung zur Alkoholfrage endlich aufgeben und geschlossen eintreten in den Kampf gegen diesen ärgsten Volksfeind.

Verschweigen dürfen wir zuletzt auch nicht die Schwester des Alkoholismus: die Unzucht. Ebenso unheilvoll wie der Alkohol wirkt die Syphilis auf die Nachkommenschaft. „Während der vererbte Alkoholismus mehr etwas Konstantes hat, zeichnet sie sich aus durch das Sprunghafte. Das eine Kind lässt sie gesund geboren werden und normal durchs Leben gehen; das andere lässt sie schon vor der Geburt sterben, und wieder andere müssen mit Kinderlähmung, Epilepsie, sittlicher Entartung und wer weiss, mit welchen andern Brandmalen der Väter und Mütter durchs Leben wandeln als das böse Gewissen, dass die Eltern für ihre Jugendsünden bis an ihr Grab begleitet.[3]) Da gilt es vorzubeugen durch treuliche Ermahnung im Religionsunterrichte, durch eine von jeder engherzigen Bigotterie freien, aber ebensowenig trivialen Belehrung im Naturgeschichtsunterrichte, vor allem aber auch dadurch, dass in den Kindern von früh an Lust und Freude an allem Schönen und Edlen geweckt und genährt wird. Wenn erst die Jugend wieder gelernt haben wird, im menschlichen Körper Gottes Ebenbild in ehrfurchtsvoller Scheu und inniger Freude am Schönen zu betrachten, dann wird die unreine Phantasie für alle Zeiten gebunden, die Hand zu keiner schamlosen Tat willig sein.

Persönlichkeiten, freie, sittlich religiöse Charaktere wollen wir heranziehen, „die jedem Exemplar der Herde gegenüber einen höherwertigen Typus darstellen," dann werden Alkoholismus und Unzucht am ehesten besiegt werden.

Einsichtsvolle Forscher erkennen an, dass auf dem Gebiete der Vererbung noch vieles unklar und weiterer Forschung vorbehalten ist. Das mahnt zu weiser Vorsicht und warnt vor übereilten Urteilen und Verallgemeinerungen. Aber eingehend und tiefgründig sind die bisherigen Arbeiten auf diesem Gebiete und reich an interessanten Resultaten. Das sollte uns reizen, diesem wertvollen Zweige naturwissenschaftlicher Forschung unsere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Uns Lehrern wird zum guten Teil die Aufgabe zufallen, auch die Resultate dieser Forschung in Kleinmünze umzuprägen und allenthalben zum Wohle des Einzelnen wie der Gesamtheit zu verwerten.

---

[1]) Dr. Heller, Grundriss der Heilpädagogik. Leipzig 1904.
[2]) Trüper, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen.
[3]) Hieronymus, Vererbung und erbliche Belastung in ihrer Bedeutung für Jugend- und Volkserziehung. Kinderfehler IX.

Literatur:

1. Dr. Ziegler, Die Vererbungslehre in der Biologie.
2. Weismann, Die Kontinuität des Keimplasmas. 1885.
   Das Keimplasma, eine Theorie der Vererbung. 1892.
   Bedeutung der sexuellen Fortpflanzung. 1886.

III.

Die Seligpreisungen der Bergpredigt.

Ein Beitrag zu ihrer unterrichtlichen Verwertung in der Volksschule.

Von P. Bergmann in Dresden.

Die Bergpredigt mit ihrem reichen Sitteninhalte steht einem himmelhohen Gebirge gleich vor dem, der es unternimmt, sie im Unterrichte zu behandeln. Kindern einen Einblick in dieses gewaltige Lehrgut zu verschaffen und ihnen das Verständnis in diese sittlichen Tiefen- und Höhengebiete zu erschliessen, ist fürwahr nicht leicht.

Und doch ladet schon die liebenswürdige Form der Heilandssprüche zu sinnendem Verweilen ein. Insbesondere gilt dies von den Seligpreisungen, worin der Heiland einer Welt, die nach Seligkeit schmachtet und sie doch so selten findet, sagt, was eigentlich Seligkeit sei und auf welchen Wegen sie gefunden wird. Ihr achtmaliges „Selig sind“ klingt wie ein süsser Lockruf auch in das nach Glück verlangende Kinderherz. Napoleon I., der sich auf die Menschen und ihr gesellschaftliches Leben verstand, sagte von den acht Seligpreisungen, sie seien das „schönste Blatt, das je auf Erden geschrieben worden sei“.

Fängt man freilich an, Kindern den Lehrinhalt der Seligpreisungen zu vergegenständlichen und ihn befruchtend für den Willen zu gestalten, dann türmen sich die Schwierigkeiten. Leicht zwar prägen sich die Kinder den Wortlaut der acht Seligkeitssprüche ein und bewahren ihn auch dauernd im Gedächtnisse, schwer aber ist es, die Kinder zu durchglühen mit dem Verlangen nach Erwerbung dieser hohen Tugenden, schwer auch, diese Tugenden wirksam zu machen für das Eigenleben der Jugend und darüber hinaus.

Die Armen im Geiste, die Sanftmütigen, die Trauernden, die nach Gerechtigkeit Hungernden, die Barmherzigen, die Herzensreinen, die Friedsamen, die Verfolgung Leidenden sind fast lauter Dinge, die zu ihrem Verständnisse eine reiche Lebenserfahrung voraussetzen, worüber wohl der Erwachsene verfügt, die aber das Kind in der Regel nicht hat.

Diese Tatsache erzeugte den Gedanken, hier mit Bildern unterstützend einzugreifen, und zwar mit Bildern, die dem Kinde zeigen: so sieht ein Sanftmütiger, ein Friedfertiger, ein Verfolgter aus, und so handelt er — Bilder, die ihm den Vorgang des Sanftmütig-, Barmherzig- und Friedfertigseins in Gestalten näherrücken und anschaulich vorführen, die das Dargestellte dramatisch miterleben und dadurch aus dem fruchtbaren Boden des Gefühlslebens starke Willensakte hervorwachsen lassen.

Bleibende Eindrücke in der Kindesseele von den rein geistigen Dingen, wie sie in den Seligpreisungen leben, hervorzurufen, war also das nächste Ziel solcher Bilder.

Für den Entwurf dieser Bilder einigte man sich auf folgende Grundsätze:

1. Jedes Bild biete möglichst wenig Gestalten, um das Interesse der Haupthandlung zuzuwenden und es nicht auf Nebensachen abschweifen zu lassen — nach Art von Tizians Zinsgroschen — jedoch möglichst ganze Gestalten.

2. Als Handelnde treten Personen unserer Zeit und unseres Volkes auf, um den Gedanken im Kinde zu erzeugen: Arme im Geiste, Sanftmütige, Barmherzige, Herzensreine, Friedsame gibt es mitten unter uns, in unserm Volke, in unserer Stadt. Solche Tugenden zu üben, ist nicht bloss möglich den grossen Persönlichkeiten der Geschichte, einem Abraham (friedfertig), einem Stephanus (Verfolgten), einer Landgräfin Elisabeth (barmherzig), sondern solche Tugenden können auch heute wirklich geübt werden von meinen Volksgenossen, von meinen Eltern, Freunden und auch von mir selbst, und dadurch ahme ich Christus nach und werde ihm ähnlich und treibe lebendiges Christentum.

3. Vermieden werde die historische Gewandung, in der die Personen der biblischen Geschichte dem Schüler fast immer geboten werden. So wichtig und erhaben die historische Tracht die dargestellten Personen dem Kinde macht und so berechtigt sie vom archäologischen Standpunkte sein mag, so fremdartig und ferngerückt erscheinen ihm die Personen und ihre Tugenden, während das heimatliche Kleid eine vertraute Sprache zu dem Kinde spricht und mit dem Gewande der Heimat auch um so leichter zur Nachahmung der Tugendbeispiele anregt.

4. Nicht Kinder sollen als Tugendvertreter in den Seligpreisungen zur Darstellung kommen, sondern Männer. Denn das Kind will nichts weniger als ein Kind bleiben. Sein Ziel ist: ein Mann zu werden.

5. Es werde erstrebt, im Bilde den Doppelinhalt der Seligkeitssprüche zum Ausdruck zu bringen. Die Alten stellten zu „Selig sind die Barmherzigen; denn sie werden Barmherzigkeit erlangen“ oft St. Martin dar, wie er in Winterkälte seinen Mantel mit einem frierenden Bettler teilt. Eine solche Darstellung zeigt nur die erste Hälfte des Heilandspruches, nicht aber die andere: „Denn sie werden Barmherzigkeit erlangen“ und überlässt die Erfüllung dieser andern Hälfte der Zukunft. Diesen Doppelzweck im Bilde auszudrücken, war nicht immer leicht. Auch ward noch die Frage erörtert, ob ein Maler früherer Zeit bereits zu den Seligpreisungen eine solche Bilderreihe geschaffen habe — vielleicht unter den Niederländern. Jedoch die angestellten Nachforschungen hierüber führten bis jetzt zu keinem bejahenden Ergebnisse. Die Schwierigkeiten sind dadurch nicht geringer geworden. Das hinderte nicht, mit der Ausführung des Planes zu beginnen. Der Schöpfer der Bilder — Maler J. Fortwängler in Dresden — spricht sich darüber folgendermassen aus:

„Zu den undankbaren Aufgaben eines Malers gehört zweifelsohne die Darstellung der acht Seligpreisungen. Jedermann legt diese Sprüche anders aus, und gewiss, die acht Seligpreisungen lassen eine Fülle von Beispielen als Erklärung zu. Doch lebt in jeder einzelnen ein so tiefes, sicheres Sein, dass der Künstler

nach allem Umfragen ganz selbständig sich Menschen erdacht hat und handeln lässt, in Augen und Wesen aber die Persönlichkeiten schildert, die sich die Tugenden der Seligpreisungen erworben haben.

Die Abbildung der Friedfertigen zeigt eine solche Lösung. Man wird zugeben, dass diese Seligpreisung an der Hand solch eines Bildes ausserordentlich leicht erklärbar ist. So wie dieser bärtige Mann müssen auch wir Friedensstifter werden, wie einer der Jünglinge die Hand gern zum Frieden reichen und wie der andere gegen den inneren Trotz ankämpfen. Dann verdienen wir den Namen „Söhne Gottes“.

Die Seligpreisungen stellen fertige, durchgerungene Männer dar, deren Seligkeit eine ganz stille, aber durchdringende Kraft ist, die beeinflussend übergehen kann und mag auf den sinnenden Beschauer. Wir lernen den fertigen Menschen darin kennen.

Darum hat der Maler zunächst an die Schulen gedacht. Den Kindern will er Friedfertige, Sanftmütige, Arme im Geiste zeigen, dem Lehrer ein Material an die Hand geben, dass dessen Worte mit dem Bilde lebendig werden, und dass er ein Gefäss habe, worein er seine Gedanken füllen kann.

Die Worte der acht Seligpreisungen nur auswendig von den Kindern lernen zu lassen ohne Hinweis auf die ungeheure Grösse und den inneren Nutzen dieser sittlichen Dinge, wäre — Stumpfsinn und wird vom deutschen Lehrer abgelehnt werden. Hat die Lehrerschaft ein Interesse an diesen Bildern, will sie sie zum Unterrichte benützen, so wird der Maler alle acht als Lithographien herausgeben. Auch würde es ihn freuen, aus Lehrerkreisen weitere Anregungen für dieses Gebiet zu empfangen. *Dass Künstler und Lehrer hier zusammenginge*, wäre das Ideale.“ —

Und nun eine Bildbesprechung mit einer Oberklasse! Das Bild, 100 zu 68 cm, wird an die Wandtafel gehängt, ohne dass den Schülern ein Wort über seinen Inhalt gesagt wird. Ihr sollt mir sagen, was ihr auf dem Bilde seht, was ihr von den Gestalten denkt, was ihr von ihnen haltet. Ich werde nur dazwischen reden, wenn eure Aussprache stocken sollte.

Ich sehe auf dem Bilde drei Männer, einen älteren mit einem Barte und zwei jüngere. Der ältere steht in der Mitte und fasst die beiden Jünglinge an der Schulter. Die Jünglinge haben Stöcke in der Hand. Der zur Linken hält den Stock mit seiner linken Hand und zwar nach rückwärts, tut einen Schritt nach vorn auf den andern zu und streckt ihm die Hand entgegen. Sein Kopf ist etwas geneigt. Mit seinem Auge schaut er dem andern ins Gesicht. Die Lippen sind geschlossen. Licht liegt auf Gesicht, Brust und Hand.

Was liest du aus seinem Auge?

Er will sich mit dem andern versöhnen. Deshalb schaut er ihn an und streckt die Hand aus.

Der Jüngling zur Rechten hat den Stock nach vorn gerichtet und hält ihn mit der rechten Hand und dem Daumen so, als wollte er im nächsten Augenblicke losschlagen, was aber der mit dem Barte durch sein Dazwischentreten verhindert. Die linke Hand hat der Jüngling geballt und zurückgezogen. Den Kopf neigt er nach unten, schlägt die Augen nieder und presst die Lippen aufeinander.

Was geht in ihm vor?

Er scheint mit sich zu kämpfen, ob er losschlagen oder dem väterlichen Zureden folgen, die ausgestreckte Hand annehmen und sich versöhnen soll.

Noch ist er nicht Herr geworden über Hass und Trotz.

Wer beobachtet seinen Seelenkampf?



Der ältere Mann. Er schaut auf sein Gesicht, zieht ihn an der Schulter näher heran, auf dass er Frieden schliesse.

Was wird im nächsten Augenblicke geschehen?

Der Unentschlossene wird die Hand annehmen, seinem Gegner in die Augen schauen und sich mit ihm versöhnen.

Wer hat dies zustande gebracht?

Der ältere Mann. Wie kann man ihn deshalb nennen? einen Friedensstifter (Friedfertigen).

In welchem Verhältnisse steht er wohl zu den Jünglingen?

Er ist vielleicht ihr Vater; die Streitenden sind seine Söhne.

Sprich dich über die Gefühle der Drei aus, wenn es zum Frieden kommt!

Der Vater wird am glücklichsten sein.

Auch die Söhne werden voll Freude sein, dass der Hader überwunden und kein finsterer Schatten mehr zwischen ihnen liegt.

Man könnte einen Spruch, den der Heiland einmal in der Bergpredigt getan hat, unter das Bild schreiben. Welchen?

Selig sind die Friedfertigen; denn sie werden Söhne Gottes genannt werden.

Ihr seht jetzt, wie Friedfertige aussehen und wie sie handeln.

Jeder von euch kann in eine Lage kommen wie diese drei Männer. An wessen Stelle möchtest du stehen? An Stelle des Friedensstifters. Welch edlen Züge zeigt sein Gesicht! Was mag sein Vaterherz empfinden, wenn er die versöhnten Brüder an sich drücken kann! Das meint der Heiland, wenn er solche Friedensstifter selig preist. Wer kommt dem Vater an Friedfertigkeit am nächsten? der zur Linken. Wieso? Er tut den ersten Schritt zum Frieden. Er

senkt den Stab des Streites. Er streckt die Hand zur Versöhnung aus. Schon leuchtet die Friedfertigkeit aus seinem Auge. Ihn will ich nachahmen. Ich will zuerst die Hand zum Frieden reichen.

Auf der untersten Stufe zur Friedfertigkeit steht der Jüngling zur Rechten des Vaters. Doch kämpft auch in ihm schon der Friedenssinn mit Hass und Trotz. Das ist kein leichter Kampf. Vielleicht hat er's am schwersten von den Dreien, weil der Hass in ihm ruft: „Schlag zu!“ und der Friede mahnt: „Halt ein! Er ist dein Bruder.“ Wer einmal in ähnlicher Lage war, weiss, wie schwer der Kampf ist. Welch ein Jubel, wenn er siegt über Hass und Trotz, wenn sein Auge zum Bruder aufblickt und er einschlägt in die dargereichte Bruderhand! Dann trifft des Heilands Wort für beide zu: „Sie werden Söhne Gottes genannt werden“, und ihr Vater kann sie selig in seine Arme schliessen.

IV.

Das Wesen der Zahl mit praktischen Folgerungen für das Elementarrechnen.

Von Lud. Wagner in Marquartstein, Oberbayern.

Die zwei einander entgegengesetzten Richtungen auf dem Gebiete der Elementarrechenmethode, die Zähl- und die Zahlbildmethode, sind in letzter Linie in einer gegensätzlichen Anschauung über das Wesen der Zahl begründet. Soll für den praktischen Rechenunterricht eine sichere, wissenschaftliche Grundlage geschaffen werden, so muss die Frage nach dem Wesen der Zahl geklärt sein. Die folgenden Ausführungen wollen zugleich als Entgegnung auf einen in Heft 7 des abgelaufenen Jahrganges der „Neuen Bahnen“ erschienenen Aufsatz gelten.

Der Verfasser jenes Aufsatzes, Herr Oskar Göbner, beantwortet die Frage nach dem Wesen der Zahl folgendermassen: „Die Zahl ist die Zeit zwischen Ein- und Austritt eines Dinges im Bewusstsein, also die Zeit, in der wir ein Ding empfinden, kurz die Dauer einer Empfindung.“ Wenn er die Zahl mit einer Zeit vergleicht, und zwar, wie er es tut, mit einem Tag, so kann er offenbar nur die beim Zählen verwendete Zahl im Auge haben; denn die Zahl an und für sich, das Bewusstsein, dass in meiner Schule 53 Kinder sind, oder dass ich 24 Mark in der Tasche habe, ist doch kein Zeitbewusstsein oder die Dauer einer Empfindung, sondern, wie Herr G. in seinen Ausführungen etwas früher selbst ganz richtig bemerkt, „das Mass der synthesierten Menge“. Auf Grund jener Ansicht müsste man also sagen: „Die zum Zählen verwendeten Zahlen sind die Zeiten zwischen Ein- und Austritt eines Dinges ins Bewusstsein.“

Herr G. hat also nicht streng unterschieden zwischen Zahlen überhaupt und zum Zählen verwendeten Zahlen. Dieser Unterschied besteht aber tatsächlich und seine Nichtbeachtung führt zu Inkonsequenzen von grosser Tragweite. Das Zählen geschieht im Grunde genommen nicht mit Zahlen, sondern nur mit den Zahlennamen. Und auch diese sind nicht einmal nötig; denn dass mit den

blossen Fingern ohne Kenntnis der Zahlennamen gezählt werden kann, und dass viele Naturvölker heute noch so zählen, brauche ich wohl kaum erst zu sagen. Das Zählen ist weiter nichts als ein Messen einer Menge mit der Fingerzahl, geradeso wie das Messen einer Länge mit einem Stab, oder einer Flüssigkeitsmenge mit einem Gefäss, und das speziell beim Zählen notwendige Durchwandern der Zahlenreihe ist nur ein wiederholtes Anlegen der Eins an die zu messende Zahl, und „der kleine Tag“, als welchen Herr G. die Zahl definiert, die dazu jedesmal gebrauchte Zeit.

Weiter sagt Herr G.: „Das Mass eines Apfelhaufens kann ich bestimmen nach seinem Gewicht, oder nach dem Raum, den er einnimmt, oder endlich nach der Zeit, die ich zum Wahrnehmen seiner Einheiten brauche.“ Die beiden ersten Behauptungen sind richtig; aber die letztere ist nicht zutreffend. Bis jetzt war man der Ansicht, dass man nur die Zeit, welche man von einem Ort zum andern braucht, oder welche während einer Arbeit verfliesst, nach Sekunden, Minuten oder Stunden bemessen können, nicht aber einen Apfelhaufen. Merkwürdig erscheint mir nur, dass, obwohl die Zeit, welche ich zum Messen des Apfelhaufens brauche, sehr verschieden sein kann, das Ergebnis immer dasselbe ist. Man kann auch einen Weg, also eine Länge, zur Not mit der Zeit messen; aber es ergeben sich dann, je nach der Zeit, welche man zum Begehen brauchte, verschiedene Resultate: $^1/_2$ Stunde, $^3/_4$ Stunden, 40 Minuten u. a. Demnach sollten sich auch beim Apfelhaufen, je nachdem ein langsamer oder schneller Zähler zählt, verschiedene Zahlen ergeben. Das Wahre an obiger Behauptung ist also nur, dass man zum Zählen eines Apfelhaufens eine Zeit braucht. Aber wozu brauchte man keine Zeit?

Ich mache dem Verfasser keinen Vorwurf; denn er stützt sich ja auf bedeutende Autoritäten, welche allerdings vorsichtiger waren, insofern sie mehr allgemein sprechen, auf Schopenhauer, Kant und Hamilton. Herbart freilich sagt: „Die Zahl hat mit der Zeit nicht mehr gemein, als hundert andere Vorstellungsarten, die auch nur allmählich konnten erzeugt werden.“ Und Beneke: „Dass über dem Zählen Zeit verfliesst, kann keinen Beweis abgeben [dass die Zahl eine Zeitvorstellung ist]; denn worüber verflösse wohl nicht Zeit?“ Endlich Baumann in seinen logischen Studien: „Die Zahl steht weit besser mit der Raum- als mit der Zeitvorstellung im Einklang.“

Nach all dem möchte es uns doch interessieren, was denn die Zahl eigentlich ist, eine Raum- oder eine Zeitvorstellung, um die Unterscheidung der Philosophen und Methodiker festzuhalten. Beides und keines von beiden. Wenn ich mir denke: „Die Ferien dauern 8 Wochen“, so können wir die Acht eine Zeitvorstellung nennen. Sage ich aber: „Unser Dorf hat 45 Häuser“, so dürfte 45 als Raumvorstellung bezeichnet werden. Aber auch dies ist ungenau; denn im Grunde wird eine Zahl nie eine Raum- oder Zeitvorstellung erwecken, ebensowenig als eine Farbe oder Temperatur, sondern sie kann nur mit solchen Vorstellungen verbunden sein. Eine Zahl ist eben eine Zahlvorstellung und lässt sich ebensowenig genauer definieren wie eine Farbe oder Temperatur. Aber einreihen lässt sie sich in das System unserer Seelenwelt und das wäre die Aufgabe der Philosophen gewesen; dann wäre aller unfruchtbare Streit vermieden worden. Das System unserer Vorstellungswelt aber ist ein sehr einfaches. Was

stellen wir uns vor? Dinge und an diesen Eigenschaften und Tätigkeiten. Ich sehe bei der Nacht den dunkelblauen gewölbten Himmel und daran den Mond und die vielen, vielen Sterne, welche sich bewegen. Das alles sind Dinge, Eigenschaften und Tätigkeiten. Und wohin gehört nun die Zahl, die Zahl der Sterne, die Zahl des Mondes, der ja auch eine Zahl hat, wenn auch die griechischen Philosophen und in neuerer Zeit Beetz die Eins als Zahl nicht gelten lassen lassen wollen. Offenbar zu den Eigenschaften, denn wie ich an den Sternen ihren Glanz, ihre Farbe, ihre Grösse, am Mond seine Form, Grösse usw. wahrnehme, so auch die Zahl, bei jenen die Vielheit, bei diesem die Einheit. Also, wenn definiert sein muss: Die Zahl ist eine physische Eigenschaft einer Wahrnehmung. Und das sagt auch schon der englische Philosoph John Stuart Mill: „Die in der Definition einer Zahl ausgesagte Tatsache ist eine physische Tatsache. Jede von den Zahlen 2, 3, 4 usw. bezeichnet physische Phänomene und bezeichnet mit eine physiche Eigenschaft dieser Phänomene. Zwei z. B. bezeichnet alle Paare von Dingen und zwölf alle Dutzend und bezeichnet damit, was sie zu Paaren oder Dutzenden macht, und dies ist etwas Physisches; denn man kann nicht leugnen, dass zwei Äpfel physisch unterscheidbar sind von drei Äpfeln, zwei Pferde von einem u. s. f., dass sie ein verschiedenes sicht- und greifbares Phänomen sind.“ Und nach Dr. Frege (Grundlagen der Arithmetik S. 59) enthält die Zahlenangabe „eine Aussage von einem Begriff“. Am deutlichsten ist dies vielleicht bei der Zahl 0. Wenn wir sagen: „Die Venus hat 0 Monde“, so ist gar kein Mond oder Aggregat von Monden da, von dem etwas ausgesagt werden könnte, aber dem Begriff „Venusmond“ wird dadurch eine Eigenschaft beigelegt, nämlich die, nichts unter sich zu befassen. Wenn ich sage: „Der Wagen des Kaisers wird von vier Pferden gezogen“, so lege ich die Zahl vier dem Begriff „Pferd, das den Wagen des Kaisers zieht“ bei.“ Dr. E. Husserl fügt dem in seiner Philosophie der Arithmetik bei: „Die Zahl kommt weder einem einzelnen Gegenstande, noch einer Menge von Gegenständen zu, sondern dem Begriff, unter den die gezählten Objekte fallen. Wenn wir urteilen: Der Jupiter hat vier Monde, so wird dem Begriff „Jupitermond“ die Zahl vier zugeschrieben.“

Es ist beachtenswert, welche Anstrengungen der Verfasser des mehrfach erwähnten Aufsatzes macht, um seine Position zu behaupten. Man höre nur folgendes: „Die Sieben ist ganz dasselbe in der Dingtagsreihe, was der Sonnabend in dnr Sonnentagsreihe ist. Dass sie zweitens auch die Zeit von 1—7“ bedeutet, also dem Begriff „Woche“ gleicht, ändert nichts daran; denn auch dem Sonnabend kann durch „bis mit“ diese Bedeutung verliehen werden.“ Also hier drängt sich dem natürlichen Gefühl des Verfassers die Wahrheit auf, welche ich vorhin aufdeckte, das ein Unterschied ist zwischen der zum Zählen verwendeten und der Zahl an und für sich. Er unterdrückt aber diese Regung sofort, indem er die Tatsache, dass die 7 „die Zeit — den Zahlenraum — von 1—7“ bedeutet, als nebensächlich hinstellt, insofern er sie an zweiter Stelle erwähnt und durch die falsche Behauptung, dass ja auch der Sonnabend, zu dem er die Zahl 7 in Parallele setzt, die Bedeutung einer Woche haben könne, den Zwiespalt aus der Welt zu schaffen glaubt. Nun ist aber, wie wir erkannt haben, der Begriff „sieben“ das Mass einer entsprechenden Anzahl Dinge und nicht ein Punkt in einer Reihe,

als was ihn die Zählmethodiker zu erklären suchen. Diese Punkte in der Zahlenreihe sind vielmehr die Zahlwörter, die aber mit dem Zahlenbegriff nicht das Geringste zu tun haben. Daher sagt M. Fack in einem Aufsatz über „Zählen und Rechnen" ganz richtig: „Spreche ich „acht", so kann sowohl ein Glied der Zahlenreihe als auch die Zahl der Gegenstände gemeint sein, die den Gliedern 1, 2, 3 . . . 8 zugeordnet sind. Im ersten Falle ist „acht ein blosser Lautkomplex, im zweiten Falle dagegen ein bedeutungsvoller Lautkomplex, ein Wort." Noch deutlicher sagt Herm. Haase:[1]) „Zweifellos haben unsere Zählwörter nicht von Anfang diesen doppelten Sinn (sowohl der Punkt- als auch Anzahlbezeichnung) gehabt. Sicher sind sie zuerst bloss Anzahlbezeichnungen gewesen, Bezeichnungen bestimmter räumlicher Reihen, an denen man mass („Hand", „beide Hände" pp.). Erst als man diese Reihen miteinander verglich und sie ordnete, dass man die um 1 grössere nachstellte, wurden jene Bezeichnungen zu Zahlwörtern." Und Tanck äussert sich:[2]) „Mit Worten ist überall gar nicht zuerst gezählt worden; ja die Zahlen sind ursprünglich überhaupt nicht benannt. Man hat sie gezeigt und zwar mittels der Finger." Endlich Wundt in seiner Völkerpsychologie: „Dass unsere Zahlwörter ursprünglich nur Anzahlbezeichnungen waren, zeigt die Tatsache, dass bei den Abiponen 4 so viel heisst als die Zehen des Strausses, fünf = Finger einer Hand, zehn = Finger beider Hände, zwanzig = Finger beider Hände und Zehen beider Füsse."

Wohin aber die Meinung, dass die Zahlen Analoga zu den Wochentagen bilden, führt, zeigt der Satz des Herrn G: „Einen Unterschied begründet auch das nicht, dass die Tage immer nur durch eine Sonne, die Zahlen aber durch gleichartige Einheiten einer Menge erzeugt werden; man kann ja auch ein Ding mehrmals zeigen, und die Zahlen entstehen genau so deutlich wie sonst." Demnach kann man aus einem einzigen Apfel eine ganze Anzahl erzeugen, dadurch, dass man ihn mehrmals zeigt. Hier geht es dem Verfasser wie allen, welche ein falsches Prinzip bis aufs äusserste verfechten: er muss mangels wirklicher Beweise künstliche konstruieren und zu Behauptungen gelangen, die ihn selbst schlagen.

Das Festhalten am Wort, die Nichtbeachtung der Tatsache, dass der Begriff mit dem Worte gar nichts zu tun hat, der Verbalismus, ist wie überall so auch in der Methode des Rechenunterrichtes die Ursache aller Unklarheit. Aus dieser Unklarheit entspringt auch der Satz in angeführtem Aufsatze: „Wird von einem Kinde verlangt, wie es Daneck getan hat, die 5 zu zeigen, so zeigt es sicher die 5. Kugel. Denn da es die 5 ebensowenig zeigen kann, wie einen Tag, so gibt es die Kugel an, bei welcher es die 5 erlebt hat." Hiezu ist zu bemerken: Vor allem verlangt man nicht, dass das Kind „die 5" zeige, sondern einfach, dass es 5 zeige, also 5 Finger, 5 Kugeln, 5 Striche usw. Zeigt aber dann ein Kind nur den 5. Finger oder nur die 5. Kugel, so ist mir das rätselhaft und wäre nur zu erklären durch einen nicht nur methodisch, sondern auch sachlich falschen Unterricht. Denn „jede Zahl unter zehn sofort durch die Finger dar-

[1]) Zur Methodik des ersten Rechenunterrichtes. Langensalza, Beyer & Söhne.
[2]) Geschichtliche Spuren von der Entstehung der Zahlbegriffe. (Pädagogium X. Jahrg.)

stellen und umgekehrt, die so dargestellte Zahl sofort benennen, dass ist eine nützliche und fröhliche Beschäftigung für die Kinder", sagt selbst der Zählmethodiker Tanck. Er schreibt dann weiter: „Diese Kunst liegt so sehr auf dem Wege der natürlichen Entwicklung, dass sie sich in völlig voneinander abgesonderten Verkehrsgebieten selbständig erzeugt hat und als Spiel noch heute geübt wird. In Neuseeland tritt sie in der Form auf, dass einer eine Zahl ruft und die andern sofort die richtigen Finger hinhalten; auf den Samoainseln hält einer eine Anzahl Finger hin und die andern müssen augenblicklich dasselbe tun. In den englischen Kinderstuben hält die Mutter oder die Pflegerin einige Finger in die Höhe und sagt: Bock, Bock, wie viel Hörner halte ich empor? Dasselbe Spiel soll schon bei den alten Römern heimisch gewesen sein, und ähnlich, nur dem Fortschritt der Kultur entsprechend erschwert, indem mehrere Personen Finger hinhalten, und einer die Zahl sofort nennen muss, finden wir es noch heute in Italien, dem südlichen Frankreich und China, namentlich in letzterem Lande (dem Lande des Fingerrechnens) soll es endlose Unterhaltung gewähren."

Das einzig Richtige, was ich in dem Aufsatze fand, ist die Schlussfolgerung: „Die Verwendung der Rechenmaschine widerspricht dem Wesen der Zahl." Wenn die Zahl die Dauer einer Empfindung, eine Zeit ist, dann ist allerdings die Verwendung einer Rechenmaschine und überhaupt jedes Veranschaulichungsmittels im Rechenunterricht sinnlos; dann auch hat Herr Göbner vollständig recht, wenn er schreibt: „Die Zahlenreihe wird am leichtesten und schnellsten durch Vor- und Nachsprechen eingeprägt." Dann auch darf er hoffen, „den Tag zu erleben, an dem in keinem Schulhaus mehr ein solches Lehr-, richtiger Verschleierungsmittels zu finden ist, durch das die Kinder gezwungen werden, stets von einer räumlichen auf eine zeitliche Grösse zu schliessen". Wir aber können seine Hoffnung nicht teilen; denn wir halten uns an den Satz: Die Zahlen sind Masse von Mengen. Da aber die Mengen etwas Konkretes sind, so müssen auch ihre Masse greif- oder wenigstens sichtbar sein; also brauchen wir Hilfs-, Veranschaulichungsmittel. Bedürfen wir Erwachsenen ihrer in Form von Ziffern, symbolischen Veranschaulichungsmitteln, so noch vielmehr unsere Kinder in Form der Finger, Striche, Zählmaschinen, den realen bezw. symbolischen Veranschaulichungsmitteln. Benutzen doch auch sogar die Erwachsenen aller Länder, welche noch nicht europäische Kultur angenommen haben, letztere Veranschaulichungsweise. Da die Zahlen körperliche oder bildliche Masse sind, so ist auch das Operieren mit ihnen ein körperliches, bildliches. Und die gedächtnismässige Kenntnis gewisser Operationsergebnisse, welche die Zählmethodiker aus dem mechanischen Wortzählen ableiten, ist uns Frucht andauernden Operierens mit den Hilfsmitteln. Da endlich die benannte Zahlenreihe erst aus den Anzahlsbezeichnungen der Zahlen naturgemäss hervorgeht, so bilden wir zuerst Zahlenmasse uns interessierender Zahlen mit Benennung und überlassen die Entstehung der benannnten Zahlenreihe sich selbst im Gegensatz zu denen, die zuerst die Zahlenreihe durch Vor- und Nachsprechen einüben.

V.

Didaktik und Wirklichkeit.[1])

Von Seminaroberlehrer Dr. Tögel in Pirna.

Die Vorstellung als Ersatzmittel der Wirklichkeit.

Das wichtigste und häufigste Ersatzmittel der echten Wirklichkeit ist nicht, wie der Laie zu denken geneigt ist, das Bild oder etwas dem Ähnliches, sondern die Vorstellung. Es stünde schlimm um die gegenwärtige Form des Unterrichts, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet hat, wenn es anders wäre. Denn die Arbeit mit den Vorstellungen der Kinder und ihre Verarbeitung zu andern, höheren psychischen Gebilden nimmt auch jetzt noch den grössten Teil des Unterrichts ein. Manche Unterrichtsgebiete, wie der Religionsunterricht, sind fast ganz durch die Verarbeitung von Vorstellungen ausgefüllt, um durch sie auf Gemüt und Willen einzuwirken. Ähnlich ist es bei der Einführung der Kinder in die Literatur und in die Geschichte.

Wenn echte Wirklichkeit in irgend welcher Form im Unterrichte vorkommt, geht ihrer Erfassung eine Auffrischung und Verarbeitung von Vorstellungen parallel. Denn sobald sich der Lehrer nicht nur darauf beschränkt, die äussere Wirklichkeit zu zeigen, auf die fremde innere Wirklichkeit hinzuweisen, den Blick auf die eigne innere Wirklichkeit zu lenken, sowie er den Mund auftut, um die äussere oder innere Wahrnehmung vorzubereiten, zu erklären, zu vertiefen, zu verknüpfen, zu befestigen, auf anderes anzuwenden, arbeitet er sofort mit Vorstellungen, nicht mehr mit Wahrnehmungen. Auch wo die echte Wirklichkeit dem Unterricht völlig zugrunde liegt, wie beim naturwissenschaftlichen Unterricht draussen im Freien mitten in der lebendigen Natur, besteht wiederum ein grosser Teil des Unterrichts in der Verarbeitung von Vorstellungen.

Sogar in die Wahrnehmung selbst, in die unmittelbare Erfassung der Wirklichkeit durch den äusseren und den inneren Sinn, drängt sich unentrinnbar die Vorstellung ein.[2]) Wenn ich einen Apfel „sehe“, so erscheinen mit den neuen Empfindungselementen sofort Vorstellungselemente aus andern Sinnesgebieten, die mit dem Gesichtselement in der Form der Komplikation verbunden sind. Auch die Wahrnehmung des Gesichtssinnes für sich ist nicht reine Wahrnehmung; denn die Gesichtsempfindung weckt sofort die Vorstellungen, die von früheren gleichen oder ähnlichen Wahrnehmungen zurückgeblieben sind, assimiliert sich diesen augenblicklich, und so tritt ein Bewusstseinszustand ein, der

---

[1]) Unter diesem Titel mit dem Zusatz: „Die Fragen der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung“ — ist vor kurzem bei Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach), Dresden, ein Buch erschienen, dem der hier abgedruckte Abschnitt entnommen ist: S. 73—82, 87—88 (Preis des Buches M. 3.80, gbd. M. 4.50). Der Verfasser unterscheidet äussere und innere Wirklichkeit, und bei letzterer wiederum eigene und fremde innere Wirklichkeit. Alle Hauptfragen der allgemeinen und der besonderen Didaktik werden unter diese Beleuchtung gestellt.

[2]) Vgl. Päd. Studien 1906, Schilling, Anschauung und Anschaulichkeit, S. 8/9.

das Ergebnis von Wahrnehmung und Vorstellungen ist. So werden „alle unsre sinnlichen Wahrnehmungen jederzeit durch ältere Vorstellungsresiduen“ ergänzt und innig verwoben mit Reproduktionen.[1]) Ja die Vorstellungselemente sind weit zahlreicher als die Empfindungselemente.[2]) So kann der Lehrer den Vorstellungen in keinerlei Weise entgehen.

Ist dies vom Standpunkte der Wirklichkeit aus zu bedauern? Sicherlich sind die Vorstellungen den Wahrnehmungen, die uns ein für alle praktischen Bedürfnisse völlig genügendes Abbild oder Symbol der Wirklichkeit darbieten, niemals gleichwertig. Jeder Mensch weiss, dass sie im Verhältnis zu diesen matt, blass und kalt sind; vor allem dadurch kann man sie von jenen unterscheiden. Ausserdem sind es nicht Wesen, „die sich eines unsterblichen Daseins erfreuen“; auch „verändern sie sich fortwährend, so dass eine reproduzierte Vorstellung, die als Erinnerungsbild einer Wahrnehmung betrachtet wird, zwar dieser ähnlich, niemals aber mit ihr identisch ist.[3]) Trotz alledem lässt es sich nicht einsehen, wie ein Mensch diesen Nachteilen entgehen könnte, und da alle Menschen mit dem gleichen Masse von Unwirklichkeit geistig arbeiten müssen, da bei allen die gleiche negative Komponente wirksam ist, so kann der Schaden praktisch nicht in Betracht kommen. Es ist eine Eigentümlichkeit der ganzen Menschheit, nicht des einzelnen Menschen. Nur Gott hat alles in sich und sieht alles vor sich in echter Wirklichkeit. Auch der Lehrer kann in keiner Weise über die Kraft der Menschheit gehen. Er muss mit den Vorstellungen arbeiten, da ihm im Blickpunkt und im Blickfeld des jeweiligen Unterrichts im besten Falle nur ein ganz kleiner Teil der echten Wirklichkeit, im schlimmeren Falle nicht einmal dieser zur Verfügung steht.

Auf der andern Seite darf man den Wirklichkeitswert der Vorstellungen nicht unterschätzen. „Die Vorstellungen sind Bilder eines objektiven Seins und Geschehens, Bilder, die von der Wirklichkeit, welche sie darstellen, beliebig entfernt sein mögen, bei denen wir aber eine Korrespondenz mit dieser Wirklichkeit voraussetzen müssen.“[4]) Ihre mangelnde Frische hindert sie nicht, das Verhältnis der einzelnen Elemente eines Dinges und des einen Gegenstandes zu seiner Umgebung richtig anzugeben. „Sogar farblose und matte Erinnerungen können sehr wohl genau sein und völlig dazu genügen, die Grundlage einer Beschreibung des Erlebten und einer Schätzung desselben zu bilden.“[5]) So ist es möglich, dass gerade die, deren Pflicht es ist, das richtigste Vorstellungsbild der Wirklichkeit zu erzeugen, nämlich die Gelehrten, meist nur über matte und blasse Einzelvorstellungen verfügen.

Noch mehr steigt der Wert der Vorstellung als Ersatzmittel der Wirklichkeit in der Schultätigkeit, wenn wir die Vorstellungen des schulpflichtigen Alters näher ins Auge fassen. Die vor der Schulzeit gewonnenen Vorstellungen sind zwar sicherlich zum grossen Teil durch Assimilationsprozesse in die geistige

[1]) Wundt II, S. 440.
[2]) Höffding, S. 171.
[3]) Wundt II, S. 263—269, 441.
[4]) Wundt II, S. 479.
[5]) Höffding, S. 201.

Schatzkammer der späteren Zeit übergeführt und leben in unerkannter Weise in allen Bewusstseinsinhalten selbst noch des Erwachsenen fort; als Einzelvorstellungen schwinden sie meist aus dem Bewusstsein. Den Vorstellungen, die nach der Schulzeit erworben sind, fehlt gewöhnlich die Frische der Jugend. Aber dazwischen lebt der Mensch in einer Blüte, die niemals wieder erreicht wird. „Je frischer und energischer nun der Lebensprozess vor sich geht, um so dauerhaftere und tiefere Spuren werden die sinnlichen Wahrnehmungen auch hinterlassen. So sind die Erinnerungsbilder niemals lebhafter als in der Jugend, und es scheint ihnen hier fast niemals die Farbe zu fehlen.“ [1]) Kinder sind daher leicht zu Illusionen und Halluzinationen geneigt. So fest haften die Jugendvorstellungen im Gedächtnis, dass sie im hohen Alter wieder in lebhaften Farben auftauchen, wenn schon spätere, mattere Schichten von Vorstellungen abgetragen sind. So kann der Lehrer unbedenklich die Vorstellungen der Kinder im Unterricht benutzen, und er darf hoffen, dass er mit ihnen sehr wertvolle Ergebnisse erzielen wird.

Sie kommen der Wirkung der echten Wirklichkeit dann sehr nahe, wenn er dafür sorgt, dass gewisse Voraussetzungen erfüllt sind. Die Vorstellungen sind einander an Wert natürlich nicht gleich. Die Vorstellung von der Schmiede ist selbstverständlich bei dem Sohne eines Schmiedes, der selbst mit Hammer und Blasebalg gearbeitet hat, unendlich wertvoller als bei dem Stadtkinde, das einmal an einer Schmiede vorübergegangen ist. Die Vorstellungen vom Schneegestöber sind unendlich frischer, wenn sich die Kinder eben durch solches Wetter pustend und lachend hindurchgearbeitet haben, als wenn im nächsten Sommer einmal davon die Rede ist. Der Lehrer bemühe sich also, nur mit solchen Vorstellungen zu arbeiten, die mit der echten Wirklichkeit in möglichst naher Beziehung stehen. Wenn er mit seinen Kleinen vor der Stunde das Leben und Treiben vor dem Bienenstock beobachtet und die Arbeit der Bienen am blühenden Eisbeerenstrauch betrachtet hat, wenn er mit ihnen vorher zu den verschiedenen Lauben des Gartens gegangen ist und wenn sich diese mit ihren Einzelheiten dem kindlichen Geiste eingeprägt haben, wenn die Kinder soeben von einem kleinen heimatkundlichen Spaziergang nach dem alten Wasserturm, nach dem Kriegerdenkmal, nach dem Bahnhof zurückkommen: dann sind die Vorstellungen noch so frisch, dass sie die echte Wirklichkeit fast völlig ersetzen. Keine Frage ist es, dass Vorstellungen von dieser Beschaffenheit weit wertvoller sind als Anschauungsbilder, und wären diese auch noch so trefflich gearbeitet. Einen ähnlichen Wert haben die Vorstellungen aus dem häuslichen Leben der Kinder und aus dem Berufsleben der Eltern, soweit sich dieses vor den Augen der Kinder abspielt. Ebenso sind alle die Vorstellungen zu beurteilen, die der täglichen Erfahrung des Kindes entstammen, mag dies nun beim Stadtkinde die elektrische Strassenbahn oder beim Dorfkinde der Dorfteich oder bei beiden der Wechsel der Jahreszeiten sein. Jeder Lehrer muss es sich stets überlegen, welches der Vorstellungskreis seiner Kinder ist, der diese Beschaffenheit hat.

Freilich ist dieser bei unserm Massenunterricht nicht bei allen Kindern gleich. Soll er also nur den gemeinsamen Vorstellungskreis benutzen? Soll er

---

[1]) Höffding, S. 201—203; Wundt II, S. 495.

darauf verzichten, wenn ein Kind besondere Vorstellungen von grosser Frische in sich trägt? Sicher kann er nur mit jenem fest rechnen und regelmässig arbeiten. Aber er soll es nicht versäumen, bei Gelegenheit auch von diesen Gebrauch zu machen. Wenn er dabei in erster Linie im einzelnen Falle nur dieses Kind fördert, so ist dies besser, als wenn keinem der Kinder dieser Vorteil zuteil würde, und er ist nicht für den notwendigen Mangel des Massenunterrichts verantwortlich. Ausserdem strahlt von der Frische der Vorstellung, die das einzelne Kind besitzt, auch etwas auf die andern Klassengenossen über. Denn es ist ihr wirklicher Kamerad, der diese Beobachtung, jene Erfahrung, dies Erlebnis zum besten gibt. Wenn ich einen Neffen Moltkes kennen lerne und wenn mir dieser aus dem Leben seines Onkels mancherlei erzählt, so hat dies einen höheren Wirklichkeitswert für mich, als wenn ich dieselben Tatsachen und Geschichten in einer Lebensbeschreibung lese. So können alle Kinder in verschiedene Berufe, Stände, Verhältnisse einen Blick tun, deren Wesen ihnen durch wirkliche Erlebnisse völlig verschlossen ist. Doch damit überschreiten wir schon die Benutzung der Vorstellung in dem eben behandelten Sinne; denn nur bei dem einen Kinde sind diese Vorstellungen Nachklang der echten Wirklichkeit. Bei den andern handelt es sich um geistige Prozesse, die später besprochen werden sollen.

Wir haben bisher so gesprochen, als ob die Vorstellung immer ein einfaches Gebilde, als ob sie immer ein Nachbild der einfachen Wahrnehmung sei. Dem ist keineswegs so. Dabei ist nicht nur daran zu denken, dass alle Vorstellungen, von denen wir sprachen, durch Berührungsassoziation entstandene Gesamtvorstellungen, Vorstellungskomplexe aus vielen Einzelvorstellungen oder Komplikationen, auf dieselbe Weise gewordene Vereinigungen von ungleichartigen Bestandteilen, darstellen. Die Vorstellungen selbst verbinden sich wiederum nach dem Gesetz der Ähnlichkeit untereinander; sie verdichten sich zu einer allgemeinen Vorstellung. Wenn die einzelnen Komponenten Vorstellungen von demselben Ding unter verschiedenen Gesichtspunkten sind, so kann ich die Resultante eine typische Individualvorstellung nennen. Wenn sie dagegen verschiedene Vorstellungen ähnlicher Dinge sind, spreche ich von Gemeinvorstellungen. In welchem Verhältnis stehen diese verdichteten Vorstellungen zur Wirklichkeit, und wie soll ich mich demgemäss dazu stellen? Sicherlich stehen sie wieder einen Schritt ferner von ihr als die einfachen Vorstellungen, und ihr Wert wird damit geringer. Aber ein Blick in die Praxis zeigt, dass ich mich auch ihnen nicht entziehen kann. Wenn ich den Kindern eine Geschichte erzähle, wenn ich mich mit ihnen unterrichtlich über einen Apfelbaum unterhalte, wenn ich überhaupt mit ihnen rede, so ist es nicht menschenmöglich, dass jedem der tausend Inhaltsworte, die vorkommen, eine farbenfrische, ursprüngliche Vorstellung entspreche. Dazu reicht die Kraft des menschlichen Geistes nicht aus. Vielmehr sind die Vorstellungen, die auftreten, dem Werte nach unendlich verschieden. Während die einen nur die ganz matten Gemeinvorstellungen von andern weniger matten Gemeinvorstellungen sind, die ihrerseits wieder erst aus vielen konkreten Individualvorstellungen zusammengeflossen waren, leuchten andre unmittelbar in der Farbe der Wirklichkeit. Hier ist allein das eine zu fordern, dass nicht der ganze Unterricht oder auch nur ein Teil in der Darbietung solcher abgegriffener

Gemeinvorstellungen bestehe, sondern dass sie sich wie der Hofstaat um den Herrscher als Hintergrund und als Diener scharen. Im Mittelpunkt des Unterrichts muss in seinem ganzen Verlaufe wie in seinen einzelnen Teilen jederzeit als König eine Wirklichkeitsvorstellung stehen, um die sich die andern, sei es als Herzöge oder Grafen oder Herren oder auch als blosse Lakaien gruppieren. So wie im Satze neben dem Hauptton in mannigfaltigen Abstufungen Nebenbetonungen und dazwischen unbetonte Silben vorkommen, so ist es auch hier. Die Betonung des Unterrichts muss stets durch Wirklichkeitsvorstellungen herbeigeführt werden. Wenn unfarbigere Vorstellungen als Ersatzmittel der Wirklichkeit im zweiten Grade ein Recht im Unterrichte haben wollen, müssen sie dies damit nachweisen, dass auch sie ihre Quelle in den Wahrnehmungen, den Abspiegelungen der Wirklichkeit, aufzuweisen vermögen. Sollte dies nicht der Fall sein, sollte also der Lehrer Worte anwenden oder bei den Kindern dulden, deren entsprechende Vorstellungen im letzten Gliede nicht diesen Geburtsschein aufweisen können, so handelt es sich um Verbalismus, den wir nicht mehr zu bekämpfen brauchen.

Alle diese bisher erwähnten Vorstellungsverbindungen fasst Wundt als simultane Assoziationen zusammen. Welchen Wirklichkeitswert haben im Unterschied von diesen die sukzessiven Assoziationen, bei denen sich die Vorstellungen wie die Bienen beim Schwärmen aneinanderreihen, hier feste Ketten bildend, dann wieder durcheinanderschwirrend, einzelne Gruppen formend und wieder lösend? Sicherlich bietet der Unterricht beständig Gelegenheit, solche Vorstellungsassoziationen anzuregen oder zu benutzen. Jede Frage des Lehrers regt den Schüler zu Assoziationen an, sei es, dass sie ihn veranlasst, lediglich von ihnen Kunde zu geben, oder dass sie ihn anregt, mit ihrer Hilfe Phantasieprodukte zu erzeugen oder an ihnen und mit ihnen Denkprozesse zu vollziehen. Es handelt sich dabei um die zwei sogen. „Gesetze“, in die man jetzt gewöhnlich die Assoziationsgesetze des Aristoteles zusammenfasst, um das Gesetz der äusseren oder Berührungsassoziation und um das Gesetz der inneren oder Ähnlichkeitsassoziation. Weil sich diese Verbindungen nicht kraft einer Tätigkeit des innersten Kernes unsers Wesens, des Willens, vollziehen, so kann es sich bei ihnen nicht um eine unwillkürliche Eintragung von subjektiven Gesichtspunkten in die Abbilder der Wirklichkeit handeln, und wenn wir ihre Entstehung mit Strümpell[1]) auf einen psychischen Mechanismus zurückführen wollten, so könnte dies nur bedeuten, dass das Mechanische an ihnen nicht aus dem Wesen der Seele stammt; denn diese arbeitet im letzten Grunde niemals mechanisch. Da sie in der Tat mechanisch zustande kommen, so deutet dies darauf hin, dass die Verbindung der Vorstellungen von aussen, von der Wirklichkeit herstammt. Wenn die Vorstellungen praktisch völlig genügende Abbilder der Wirklichkeit sind, so sind auch ihre gleichsam von selbst, mit innerer Notwendigkeit eintretenden Verbindungen Abbilder der Beziehungen in der Wirklichkeit selbst. Wir können mit ihnen im Sinne der Wirklichkeit in ähnlicher Weise sicher arbeiten wie mit den Vorstellungen und haben auch in ihnen recht brauchbare

---

[1]) Grundriss der Psychologie, S. 89 ff.

Ersatzmittel der Wirklichkeit. Denn „die Assoziationen nehmen von der Wirklichkeit selbst einen logischen Charakter an.“ [1])

Natürlich gilt dies von den beiden Assoziationsgesetzen in ganz verschiedener Art und Weise. Es ist sofort klar, inwiefern die Ähnlichkeitsassoziation Wirklichkeitswert besitzt. Sie ordnet ja die Vorstellungen nach den wirklichen Beziehungen in der Aussenwelt an, sei dies nun die äussere Wirklichkeit oder die fremde innere Wirklichkeit oder auch die eigne innere Wirklichkeit, die ich in meinem gegenwärtigen Bewusstseinszustand augenblicklich als Objekt behandle.

Aber wie steht es mit der Berührungsassoziation? Bei ihr sind die Beziehungen der Vorstellungen offenbar zufällig; sie sagt uns nichts über die wirklichen Beziehungen innerhalb der Aussenwelt. Wenn mir z. B. der Tod Bismarcks an einem Sonntagmorgen von einem Schwarzburger Oberförster vor der Kirche von Sonneberg in Thüringen mitgeteilt worden ist, so haben diese einzelnen Erscheinungsformen der Wirklichkeit in der Tat nichts miteinander zu tun. Bismarcks Tod, der Oberförster, die Kirche von Sonneberg, der Sonntagmorgen sind völlig zufällig bei mir miteinander verbunden. Trotzdem steckt etwas Wirkliches in dieser und hinter dieser Assoziation, was mir ohne sie für immer verloren gegangen wäre. Es ist dies mein ganzer damaliger Seelenzustand mit Wollen, Fühlen und Erkenntnismomenten, ein kleines Gemälde aus meinem vergangenen Bewusstseinsleben. Es ist danach ungerecht, wenn dieses Assoziationsgesetz oft ungebührlich herabgesetzt, als mechanisch getadelt und vernachlässigt wird. Man denkt bei ihm meist nur an seine Bedeutung für das schulmässige Auswendiglernen von Gedächtnisstoff, der logisch nicht völlig zu bezwingen ist. Und doch verdanken wir ihm allein ein geschichtliches Bild unsrer inneren Wirklichkeit, ein Bild unsers Lebens. Unsre innere Wirklichkeit also ist es, die die Vorstellungen miteinander verbindet, sei es, dass sie damals gleichzeitig vorhandene Vorstellungen zusammenkittete oder dass sie nacheinander auftretende miteinander verknüpfte. Nicht in der Verbindung liegt der Hauptwert, sondern in dem Bindemittel, in der Erhaltung der inneren Wirklichkeit, deren Bild mir sonst entschwunden wäre. Dabei gibt das Gesetz der Gleichzeitigkeit durch die tragenden Vorstellungen die Beziehungen der einzelnen Teile meines damaligen Bewusstseinszustandes und das Gesetz der Reihenfolge der Beziehungen der aufeinanderfolgenden Bewusstseinszustände an.[2]) Wenn ich im Religionsunterricht, in der Literaturstunde, in der Geschichte die eignen inneren Erfahrungen des Kindes verarbeiten oder zum Vergleich heranziehen und fremde innere Wirklichkeiten durch sie verständlich machen will, so hebe ich sie unter Anwendung dieses Gesetzes. Es verhilft mir zu dem besten Ersatzmittel der echten inneren Wirklichkeit, zu Erinnerungen an ihre vergangenen Erscheinungen.

Das „innere“ Assoziationsgesetz stellt mir also wirkliche Beziehungen in

---

[1]) Wundt II, S. 479.

[2]) Nebenbei hält diese Art der Assoziation auch andre Einzelvorstellungen, Abbilder andrer Wirklichkeiten fest, die ich sonst entbehren müsste.

der Hauptsache der äusseren und der fremden inneren Wirklichkeit dar. Das „äussere" Assoziationsgesetz hält Beziehungen der inneren Wirklichkeit fest.

Wir haben bisher die Vorstellungen und ihre Verbindungen „Ersatzmittel der Wirklichkeit" genannt. Tatsächlich „ersetzen" sie nicht die Wirklichkeit; denn dann müssten sie diese beiseite drängen und sich an ihre Stelle setzen. Dies tun sie aber nicht; vielmehr stammen sie von ihr ab. Ersatzmittel sind sie für die Schule, Nachklänge der Wirklichkeit in Wahrheit. Anders wird es, wenn der Wille auf ihre Verbindung einwirkt, wenn Vorstellungsverbindungen willkürlicher Art auftreten. Was haben die apperzeptiven oder, um die Terminologie Wundts zu verlassen, die willkürlichen Vorstellungsverbindungen für einen Wirklichkeitswert?

Ihre erste Art ist die Einbildungskraft oder die Phantasie.[1]) Sie schafft durch Auflösung, Verknüpfung und Umgestaltung neue Gebilde. Haben diese gar nichts mit der Wirklichkeit zu tun? Wenn dies der Fall sein sollte, dann hinaus mit ihnen aus der Schule und dem Unterricht! Denn das ergibt sich schon jetzt aus dem ganzen Gang unsrer Überlegungen, dass nur die Wirklichkeit in irgend welchem Sinne ein Recht im Unterricht hat. In der Tat würde sich kein Vater darüber freuen, wenn sein Kind völlig willkürliche und zwecklose Vorstellungsverbindungen schüfe. Kein Lehrer regt seine Schüler zu einer wüsten Phantasietätigkeit an. Was eine solche leistet, wissen wir alle aus dem Traume. Wenn im Wachen die Phantasie ebenso sinnlos arbeitet, dann ist der betreffende Mensch irrsinnig.

Zunächst stehen die Gebilde der Phantasie, und wären es selbst die symbolistischen Gemälde eines Klimt, insofern mit der Wirklichkeit im Zusammenhang, als die Einbildungskraft keine neuen Elemente zu schaffen vermag. Vater, Mutter und Kind, das rote Käppchen, der Kuchen und der Wein, der Wolf, seine Worte, die Grossmutter, ihr Haus und ihre Haube, das Verschlingen einer grossen Masse, der Jäger, das Aufschneiden eines Felles: alles und jedes in dem bekannten Märchen stammt von der Beobachtung der Wirklichkeit her. Wenn ich mit den Kindern die Geschichte vom verlorenen Sohne geistig ausmale, sein Leben zu Hause, sein Mienenspiel, als er vor den Vater tritt, die Gedanken des Vaters, die Reise, die fremde Grossstadt, die Vergnügungen daselbst, die Freunde, die Geldverhältnisse des Sohnes, den Zusammenbruch, die Versuche, Hilfe zu finden, das Leben des Schweinehirten, den inneren Kampf, die Rückreise, die Miene des Vaters beim Empfang, das Festmahl, den Gesichtsausdruck des Bruders, das fernere Leben des verlorenen Sohnes: stets rege ich die Kinder an, Vorstellungen in den Rahmen unsrer Geschichte einzufügen, die der Wahrnehmung echter Wirklichkeit entsprungen sind. Selbst die Fabelwesen Böcklins können ihren Ursprung aus wirklicher Naturbeobachtung in keiner Weise verleugnen, und die Baumgruppen auf den italienischen Bildern, die er in Deutschland geschaffen hat, sind nur neue Zusammenstellungen der Empfindungselemente, die er in seiner Seele aus Italien mitgebracht hat.

Somit wäre der Ursprung der Phantasiebilder in der Wirklichkeit zu

[1]) Es scheint uns nicht von Vorteil zu sein, einen Unterschied zwischen beiden zu machen.

suchen, sie selbst stehen zu ihr im Gegensatz? Auch das ist nicht überall der Fall. Wenn die Kinder im Lesebuch über den Sommer oder über die Hunnen, über die Wartburg oder über den Flachs lesen, wenn ihnen der Lehrer von Johannes dem Täufer, von Schiller oder der Schlacht von Sedan erzählt, wenn er ihnen die Lage von Konstantinopel oder das Leben der Paviane oder den Wechselverkehr schildert: so sollen in allen diesen Fällen durch die Buchstabenformen oder die Lautklänge Wirklichkeitsvorstellungen geweckt, zu einem neuen Gesamtbilde zusammengefügt und Phantasiegebilde erzeugt werden, die der Wirklichkeit selbst möglichst nahe kommen. Wie dies hier bei der mehr passiven Art der Phantasie der Fall ist, so ist es auch, wenn ich die Kinder selbst zum Phantasieren bringe. Ich bespreche mit ihnen vielleicht den Sieg Gideons über die Midianiter. Sie machen sich unter Beihilfe des Lehrers ein Bild der Wüstensöhne: auf hohem Dromedar traben sie durch die Steppe, ihr weisser Mantel flattert im Winde, schräg nach vorn gerichtet sehen wir den langen Spiess, zur Seite ein kurzes Schwert, hinter ihnen Wasserschläuche und Säcke für das Getreide, dass sie im Kulturlande schneiden wollen. Die Schüler sehen die Todesschar der Dreihundert, die Auslese aus ganz Israel, vor sich: mächtige Gestalten mit funkelnden Augen, dunkelbraun gebrannten Gesichtern. Die Fäuste der Kinder ballen sich in innerer Nachahmung, wenn sie sich diese sturmerprobten Helden lebhaft vor die Seele stellen. Sie beobachten Gideon, wie er mit seinem Waffenträger im Schatten der Nacht, dem Wüstenlöwen gleich, den felsigen Abhang hinunter nach dem Zeltlager der Midianiter schleicht, wie er dann bis zum nächsten Zelte kriecht, behutsam den Rand des Zelttuches etwas hebt und sein Ohr anstrengt, zu hören, was man drinnen rede. Die Schüler erleben es zuletzt mit, wie die Dreihundert in der schweigenden Nacht auf drei Seiten des Lagers plötzlich in die Posaunen stossen und ihre Krüge zerschmettern, wie sie die Posaunen wegwerfen und, in der Linken die Fackel schwingend, in der Rechten das Schwert, unter mächtigem Kriegsgeschrei in das Lager einbrechen, wie sie schliesslich unter den schlaftrunkenen, verwirrten, hin- und herrennenden, fliehenden Feinden ein gewaltiges Gemetzel beginnen. In der Geographie von Spanien behandeln wir Granada: Die Schüler sehen es vor sich, überragt von der Sierra Nevada mit ihren schimmernden Schneefeldern, die die Hitze kühlen, mit seinen weissen Häusern und platten Dächern, die aus üppigem Oliven-, Feigen- und Weinlaub hervorschauen. Sie erblicken die vieltürmige Alhambra mit ihren Parken und Rosenhainen und Springbrunnen. Wir betrachten die Bewohner auf der Strasse: schwarze Jacke und Kniehosen, Schnallenschuhe und ein kleines Hütchen. Wir hören am Abend den Klang der Laute und den Gesang der Nachtigall. Bei der Geschichte vom verlorenen Sohn sollen sich die Achtjährigen in eine ähnliche Lage hineindenken, bei der sie selbst beteiligt sind. Ein Bruder hat immer zu Ostern als Zensur die Drei mit nach Hause gebracht, sie selbst Einsen von jeher. Da hat beim nächsten Ostern jener die Zwei. Der Vater schenkt ihm 50 Pfennig, er darf Freunde einladen, und die Mutter kocht ihnen Schokolade. Wie würdet ihr handeln, wenn ihr dem älteren Bruder gleicht? Wie handelt ihr, wenn ihr den Worten Jesu folgt?

In diesen Fällen ist der Zweck der Phantasietätigkeit nicht, etwas zu schaffen, was der Wirklichkeit widerspricht; ganz im Gegenteil suche ich ein

Ergebnis zu erzielen, das ihrer echten Erscheinungsform möglichst nahe kommt. Diese selbst ist entweder unwiederbringlich entschwunden wie bei allen geschichtlichen Tatsachen oder unmöglich schon vorhanden wie bei allem, was die Zukunft bringen wird, und wäre dies der Sprung, den das Kind eben auszuführen im Begriffe ist oder der Spaziergang, zu dem wir uns anschicken oder die Lehrstunde, deren Ziel eben angegeben worden ist. Oder sie ist zwar vorhanden, aber in weiter Ferne, wohin ich mit den Kindern nicht gelangen kann. Hier hat die Phantasie die Aufgabe, die Wirklichkeit nachzukonstruieren. Sie ist ein notwendiger Umweg, den der Vorstellungsprozess der Kinder betreten muss, weil der gerade Weg unzugänglich ist. Die angeführten Beispiele haben zur Genüge gezeigt, welche Bedeutung für die Schule und welche Ausdehnung im Unterricht dieses Ersatzmittel der Wirklichkeit besitzt. So gross ist sein Wert, dass ein Kind ohne Phantasie nicht unterrichtet werden und dass ein Lehrer ohne Phantasie nicht unterrichten kann. Freilich gibt es in vollendeter Form weder das eine noch das andere. Aber es ist schon schlimm, wenn dort oder hier eine mangelhafte Kraft dieser Tätigkeit vorhanden ist. — — —

— Bisher haben wir von der wissenschaftlichen Phantasie gesprochen, die sicherlich die Aufgabe hat, die Wirklichkeit nach- oder vorzubilden. Aber was haben die Geschöpfe der künstlerischen Phantasie mit der Wirklichkeit zu tun? Was sagen wir zu den Kentauren Böcklins, den Märchen der ersten Schuljahre, den Sagen der späteren, den poetischen Erzählungen aller Schuljahre? Sie stellen sicher dar, was niemals war, nicht ist, niemals sein wird. Immerhin sollen auch diese Erzeugnisse der Phantasie „den Charakter der Wirklichkeit tragen.“[1]) Man rühmt an Böcklin „die Natürlichkeit seiner Wassermänner und Meerfrauen ohnegleichen“. Er bringt Pflanzen in seinen Landschaften an, von denen er erst später erfährt, dass ganz ähnliche Formen wirklich in der Natur vorkommen. Er erfindet eine Möwe, um lange nachher zu erfahren, dass eine solche tatsächlich existiert.[2]) Wir wünschen bei jeder poetischen Erfindung möglichste Wahrscheinlichkeit. Das zeigt sicher, dass sich auch die künstlerische Phantasie nicht allzuweit von der Wirklichkeit entfernen soll. Schon die Hirschmenschen Stucks erscheinen uns unnatürlich. Wie ist dann, klar gesehen, ihr Verhältnis zur Wirklichkeit? Bietet sie vollkommenere Erscheinungen der Wirklichkeit?[3]) Aber lässt sich die Wirklichkeit steigern? Und wieso ist ein Kentaur vollkommener als die Wirklichkeit? Das Verhältnis der Gestaltungen der künstlerischen Phantasie zur Wirklichkeit ist anders. Auch sie gibt Wirklichkeit wieder. Doch soll erst weiter unten davon gesprochen werden, inwiefern dies der Fall ist und welche Bedeutung demnach Kunstwerke in der Schule haben.

Wenn wir uns zu der wissenschaftlichen Phantasie zurückwenden, so fragt es sich in jedem einzelnen Falle, ob ihre Produkte in der Tat der Wirklichkeit gleichen oder nahe kommen. Wer leistet mir dafür eine Gewähr? Und, um noch weiter zurückzugreifen, wer verbürgt mir, dass sich die unwillkürlichen Vorstellungsverbindungen bei all ihrem logischen Charakter nach den Gesetzen

---

[1]) Höffding, S. 245.
[2]) v. Ostini, Böcklin 1904, S. 38/39.
[3]) Wundt II, S. 493.

der äusseren Wirklichkeit assoziieren oder nach den Gesetzen meiner inneren Wirklichkeit aneinanderhaften? Die Fledermaus assoziiert sich ja mit den Vögeln, zu denen sie nicht gehört, der Walfisch mit den Fischen, die Rosskastanie mit der edlen Kastanie, obwohl sie ihr recht fernsteht. Hier hat nun der Geist einen sehr fein eingerichteten Kontrollapparat, der die Wirklichkeit vor der Einschmuggelung schiefer oder falscher Abbilder ihrer selbst schützt. Dieses ungeheuer fein arbeitende Instrument tut dies, indem es ebenfalls willkürlich die Vorstellungen zusammenhält, trennt und verbindet. Doch einerseits ist es ihm nicht dienlich, dass die Einzelvorstellungen möglichst farbig und kräftig sind; vielmehr entkleidet er sie ihrer selbständigen Kraft; so werden sie gefügiger. Anderseits kommt es ihm nicht auf die Einzelvorstellungen und ihre konkret gefärbten Verbindungen an, sondern auf die Beziehungen und Verhältnisse, in denen sie zu den andern Bestandteilen des Bewusstseins, hier zu den unmittelbaren Wahrnehmungen, stehen. Dieser Kontrollapparat ist der Verstand. Indem er zwischen den einzelnen psychischen Produkten hin- und herwandelt oder sie vor sich Revue passieren lässt, bekommt er heraus, ob sie mit der Wirklichkeit übereinstimmen. So liefert er selbst kein neues Ersatzmittel der Wirklichkeit; aber er stellt fest, ob die Nachbilder der echten Wirklichkeit im wesentlichen unverändert und treu sind, ob ihre natürlichen Verbindungen ihren tieferen Beziehungen genau entsprechen, ob ihre Nachkonstruktionen durch die Phantasie möglichst richtig ausgefallen ist. So gewiss kein Unterricht ohne Vorstellungen, natürliche und künstliche Vorstellungsverbindungen möglich ist, ebenso gewiss muss der Verstand jederzeit prüfend und verbessernd nebenhergehen.

Zuletzt sei noch bemerkt, dass alle diese Vorgänge, die zur Erfassung der Wirklichkeit da sind, im Unterricht nicht getrennt nacheinander arbeiten, sondern sich teils in den geringsten Zeiten ablösen, teils sich wechselseitig unterstützen. Nur insofern reden wir z. B. von Verstandes- oder von Phantasietätigkeit, als die eine oder die andere stärker hervortritt. Die Gesamtheit aller dieser Vorgänge ist das wichtigste Ersatzmittel der Wirklichkeit.

VI.

Entgegnung.

Die Besprechung meines bei Bleyl & Kaemmerer in Dresden erschienenen **Rechenbuches für Lehrerbildungsanstalten** im 6. Hefte des 27. Jahrganges der Pädagogischen Studien S. 445/6 seitens des Herrn Dr. Schmidt enthält einige Irrtümer, welche ich nicht unwidersprochen lassen kann, obschon ich als mehrjähriger Rezensent der Pädagogischen Blätter von Kehr-Muthesius weiss, dass bei Replik und Duplik nicht viel herausspringt.

1. Herr Dr. Schmidt schreibt: „Alles Theoretische ist, wie Verf. selbst auch sagt, nicht bloss ausführlich gegeben, sondern möchte auch ebenso ausführlich durchgenommen werden.“ Dem ist nicht so; in meinem Vorworte steht dieser

Passus mitten in einem Satze, der sich nur auf 3 Paragraphen, nämlich §§ 32—34 bezieht! Das ganze Buch umfasst aber 89 Paragraphen.

---

2. Herr Dr. Schmidt fährt fort: „Dass es aber Aufgabe des Rechenunterrichts sein soll, den Schülern Grundbegriffe wie Grösse, Zahl u. a. m. begrifflich zu bestimmen, kann Rezensent nicht anerkennen.“

Diese Begriffe stehen in § 1.

Im Vorwort steht aber: „§ 1—19 braucht im allgemeinen nicht (gesperrt!) durchgenommen zu werden.“

---

3. „Die Grundbegriffe wie Grösse, Zahl u. a. m. sind kaum, am wenigsten aber von Schülern allgemeingültig zu definieren.“

Diese Begriffe stehen in § 1 nur der Vollständigkeit wegen. Sie stehen eben da, d. h. brauchen nicht vom Schüler erst gefunden zu werden, denn der § 1 „braucht nicht durchgenommen zu werden.“

---

4. „Diese Grundbegriffe sind überhaupt kaum zu definieren.“

Trotzdem tadelt Herr Dr. Schmidt meine Definition.

---

5. Herr Dr. Schmidt bemerkt zu S. 90: „$4^{3}/_{4}\,\%$ würde besser wohl von 5 % aus berechnet werden.“

Auf **derselben** Seite 90 meines Buches steht in der Mitte:

„Differenzverfahren: 1 % 14,68 M.
5 % 73,40 M. +
$^{1}/_{4}\,\%$ 3,67 M. —
$4^{3}/_{4}\,\%$ 69,73 M.“!!

---

6. Herr Dr. Schmidt spricht dann von der „Betonung des Theoretischen“, welche „jene überaus verderblich wirkende Neigung fördere, auch im Volksschulunterricht durch Erläutern . . . und Theoretisieren statt durch Rechnen rechnen zu lehren“. Das klingt so, als ob ich dieser Methode das Wort redete und als ob mein Buch nur graue Theorie enthielte. Gegen dieses Urteil könnte ich die Seitenzahlen der Theorie denen der Aufgaben und Beispiele gegenüberstellen. Da dies jedoch zu viel Platz beansprucht und immerhin ein subjektives Urteil wäre, nenne ich nur 2 Zahlen: 1. Teil. Die Lehre von den Zahlen (also Theorie im höheren Sinne des Wortes) 52 Seiten. Dagegen 2. Teil. Die Lehre von den bürgerlichen Rechnungsarten 140 Seiten.

Über die Menge der Aufgaben jedoch schreibt Herr Referent Z. in der Sächsischen Schulzeitung: „Das reiche, überreiche Aufgabenmaterial“ und „die rein formalen Exempel treten mit Recht nicht so zahlreich wie die Sachaufgaben auf.“ Und Herr Referent St. sagt in der literarischen Beilage zur Schulpflege: „Die Aufgaben bieten so reichhaltiges Material, dass das Buch auch sehr wohl in Anstalten mit 2- und 3jährigem Rechenkursus zu verwenden wäre.“ Und Herr Professor K. K. in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur urteilt: „Die Verbindung des Rechnens mit den andern Unterrichtsfächern ist viel stärker betont worden . . . Das Zusammenfassen grösserer Aufgabengruppen zu

Lebensgebieten . . . Doch ist deshalb die formale Seite des Rechnens nicht vernachlässigt worden . . . wir empfehlen das Buch nicht nur den Fachlehrern an den Lehrerbildungsanstalten, sondern allen Rechenlehrern, die an der Vervollkommnung des Rechenunterrichts Interesse haben." Es ist mir wahrlich nicht angenehm, durch diese Zitate die Reichhaltigkeit meines Buches an Aufgaben gegenüber der Theorie zu beweisen, allein ich wüsste jenen Vorwurf nicht besser zu widerlegen. —

Dieser Teil der Kritik macht überhaupt den Eindruck, als ob Herr Dr. Schmidt einen Unterschied im Betriebe des Rechnens an der höheren Schule und dem an der Volksschule nicht kennen oder anerkennen wolle. Dementgegen möchte ich darauf hinweisen, dass der Unterricht im Rechnen an der höheren Schule — und das Seminar ist eine solche laut Gesetz — dem in der allgemeinen Arithmetik vorzuarbeiten hat und deshalb anders zu erteilen ist, als etwa im letzten Jahre der Volksschule. Dort bildet er den Abschluss, hier nur die Einleitung! —

Kein Autor wird billigerweise erwarten, dass der Herr Rezensent sein Buch vollständig durcharbeitet; hingegen, dass dieser nochmals nachschaut, ob sein Tadel berechtigt ist, ehe er ihn drucken lässt, insbesondere, dass er nicht etwas tadele, was gar nicht dasteht oder etwas vermisse, was vorhanden ist — das kann und muss der Autor allerdings fordern!

Dresden-Plauen, Januar 1907.

Heinrich Dressler, Seminar-Oberlehrer.

Entgegnung des Rezensenten.

Es ist Pflicht des Rezensenten, das Charakteristische des zu besprechenden Buches hervorzuheben. Das Charakteristische des ganzen besprochenen Rechenwerkes, nicht bloss einzelner Paragraphen oder der ersten 52 Seiten desselben, ist es aber zweifellos, „dass das Theoretische ganz besonders ausführlich gegeben ist." Die nächsten 30 Seiten, von Seite 54 ab enthalten (für das Gebiet der Zeit-, einfachen und zusammengesetzten Schlussrechnung) 16 Seiten Theorie („Rückblick", „Geschichtliches", „Erklärungen", „Benennungen", Regeln usw.) und $12\frac{1}{2}$ Seite Aufgaben. Der Nachsatz des vom entgegnenden Verfasser zitierten Passus aus dem Vorwort lautet: „§§ 32—34 enthalten auch reichlich viel Aufgaben" (im Gegensatz zu den voraufgegangenen Paragraphen) — das zeigt doch, wenn nicht das ganze Buch es bewiese, dass das Theoretische ihm als die Hauptsache erscheint, worauf an dieser Stelle aber unter Betonung des Wortes „ausführlich", das gesperrt gedruckt ist, noch besonders hingewiesen wird. So sind auch die Aufgaben aus den Lebensgebieten zunächst für die Wiederholung in andern Klassen bestimmt. Verfasser ist, wie seine Entgegnung unter No. 4 zeigt, offenbar sogar der Meinung, dass selbst die Grundbegriffe, welche ganz unmittelbar klar und „kaum zu definieren sind", doch unbedingt aber — definiert werden müssen! also selbst unzureichende Definitionen oder Umschreibungen durch den gleichen Begriff nicht getadelt werden können. Da Rezensent nun aber seinerseits der Überzeugung ist, dass viele dieser theoretischen

Erläuterungen im ganzen Buche (s. auch weiterhin, etwa S. 144 die Begriffe „Hauptsumme, Bestimmungszahlen, Anteile, Teilungsfuss“ bei der Gesellschaftsrechnung) zum Teil überflüssig, sonst aber doch immer nur nebensächlich sind, hat er es nur um der guten und wichtigen Sache der Lehrerbildung willen — für recht und richtig gehalten, seine diesbezügliche abweichende Meinung zu äussern. Die „Welsche Praktik“ beruht als „Praktik“ stets auf der vorteilhaftesten Zerlegung der Zahlen — es musste also wenigstens das auf derselben Seite allerdings mit angegebene und vom Rezensenten übersehene kürzere Differenzverfahren, nicht aber der umständlichere Weg als „Welsche Praktik“ bezeichnet werden.

Stollberg (Erzgeb.), Februar 1907.

Dr. Emil Schmidt.

VII.

Der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege

hält am 21.—23. Mai 1907 in Karlsruhe seine VIII. Jahresversammlung ab. Auf der Tagesordnung stehen folgende Vorträge:

1. Inwieweit ist von pädagogischen, kulturellen, hygienischen und sozialen Gesichtspunkten aus eine einheitliche Gestaltung des höheren Schulwesens (Einheitsschule) möglich? Medizinischer Referent: K. K. Obersanitätsrat Prof. Dr. med. et jur. h. c. F. Hueppe, Direktor des hygienischen Instituts der deutschen Universität Prag. Pädagogische Referenten: Direktor Dörr-Frankfurt a. M. und Oberlehrer Dr. Gruhn-Berlin.
2. Das Abiturientenexamen in schulhygienischer und pädagogischer Beleuchtung. Medizinischer Referent: Dr. med. Dornblüth, Nervenarzt, Frankfurt a. M. Pädagogischer Referent: Dr. Horn, Direktor der Humboldtschule, Frankfurt a. M.
3. Rechte und Pflichten der städtischen Schulverwaltung bezüglich des gesamten Schulwesens, im Hinblick auf schulhygienische, besonders auch unterrichtshygienische Fragen. Referenten: Professor Dr. med. F. A. Schmidt, Beigeordneter der Stadt Bonn a. Rh., und Assessor E. Sieberger, Beigeordneter a. D., Bonn a. Rh.

C. Beurteilungen.

J. F. Herbarts sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. 11. Band, nach Kehrbachs Tode herausgegeben von O. Flügel. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1906. XVIII. 432 S. Pr. 5 M., geb. 6,50 M.

Prof. K. Kehrbach ist am 21. Okt. 1905 gestorben, nachdem von seiner verdienstvollen Herbart-Ausgabe erst 10 Bände

erschienen waren. Die Verleger haben aber dafür Sorge getragen, dass das Werk nach den Grundsätzen des Verstorbenen weitergeführt wird, und so liegt kaum ein Jahr nach Kehrbachs Tode der obige Band mit Einleitungen usw. von O. Flügel vor. Er enthält die akademische Gelegenheitsschrift Commentatio de Realismo Naturali (1837), die „Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837“, die beiden Hefte „Psychologische Untersuchungen“ 1839/40 nebst den Bruchstücken des dritten Heftes, endlich diejenigen Aphorismen zur Psychologie, welche nach Hartensteins Annahme in den letzten Jahren der Königsberger Zeit oft aus unmittelbarer Erfahrung, namentlich an seinen Zöglingen aufgezeichnet worden sind. Viele dieser Aufzeichnungen sind daher unmittelbar von pädagogischer Bedeutung, und sie sind auch zum Teil in Willmanns Sammlung der „Pädagogischen Schriften“ aufgenommen werden. Die „Psychologischen Untersuchungen“ hingegen, welche den Hauptinhalt dieses Bandes bilden (S. 45—381), gehören mit den psychologischen Rechnungen zu den schwierigsten Partien der ganzen Sammlung; dem gewöhnlichen Verständnis näher liegt aber das sehr interessante Stück über „Kategorien und Konjunktionen“. — S. XIV der Einleitung Z. 3 v. u. muss es heissen: hat doch das Meiste eine genaue Beziehung (statt: der Meister); S. 431 muss die Fussnote auf den IV. Band, nicht auf den XI. Band der Ausgabe verweisen.

Mit diesem Bande ist dem 1886 veröffentlichten Plane gemäss die erste Abteilung der Werke abgeschlossen. Die nun folgenden Rezensionen, weiter die Aktenstücke u. dgl. über das Königsberger Seminar, endlich die z. T. sehr wertvollen Briefe können aber nach dem gegenwärtigen Umfang des vorliegenden Materials, von dessen Anwachsen Schreiber dieser Zeilen einiges mit Augen gesehen hat, unmöglich in dem 12. Bande, wie geplant war, Platz finden; der Plan hat also erweitert werden müssen. — Das baldige Erscheinen des 11. Bandes bezeichnet wirklich, wie kürzlich in der „Täglichen Rundschau“ zu lesen war, ein Aufatmen der Herbart-Gemeinde: Es lässt uns hoffen, dass dieses Lebenswerk Kehrbachs bald zum glücklichen Ende geführt sein wird.

J. F. Herbarts Pädagogische Schriften. II. Band. 7. Aufl., neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. E. von Sallwürk. Langensalza, H. Beyer und Söhne. 1906, VIII., 467 S. Pr. 3 M., geb. 4 M.

Der 7. Aufl. des 1. Bandes (vgl. die Anzeige von Th. Fritzsch, Päd. Stud. 1905, S. 72f.) folgt hiermit der 2. Band nach. Er zeigt dieselbe praktische Einrichtung wie andere Ausgaben in Manns Bibliothek pädagogischer Klassiker, dass die Absätze der Schriften und Aufsätze mit Nummern versehen sind, soweit sie nicht wie der „Umriss päd. Vorlesungen“ schon eine entsprechende Einteilung haben. Wenn dann die Schriftsteller bei Zitaten immer diese Nummern (§§) wenigstens mit angeben, so kann jeder Leser unabhängig von irgend einer Ausgabe die Zitate rasch und sicher nachprüfen, und das wird mit der Menge der Ausgaben und Auflagen — und der Streitpunkte — ein immer dringenderes Bedürfnis. Der Herausgeber selbst hat schon den Vorteil, dass er bei Erläuterungen des Autors durch sich selbst leicht von einer Stelle auf andere verweisen kann, auch wenn sich die Seite einer solchen Stelle noch gar nicht angeben lässt, und das nützt dann auch wieder dem Leser. Die Anmerkungen sind im Vergleich mit der 6. Aufl. hier und da vermehrt und erweitert worden; ich füge auch gern hinzu, dass der Herausgeber in diesen Erläuterungen wirklich nur Herbart aus sich selbst, aus den Zeitideen usw. zu erläutern sucht und nicht seine eigene etwa abweichende Ansicht über die Sache vordrängt.

In einem kurzen Vorworte weist er hin auf zwei Besprechungen Pestalozzischer Schriften durch Herbart, die Schulrat A. Israel entdeckt hat (sie sind, was v. S. nicht erwähnt, im „Praktischen Schulmann“ 1902 und 1903 diplomatisch genau mitgeteilt). Die eine behandelt Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ im Zusammenhang mit dem Bericht des

Dekans Ith „Über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben“ (Göttingische gel. Anzeigen 1802), die andere die 1803 erschienenen 3 Hefte von Pestalozzis Elementarbüchern (ebenda 1804). Von den früher in den Pädagogischen Studien (1905, S. 73) angeführten Veröffentlichungen hat der Herausgeber dagegen nicht Notiz genommen; und doch ist wenigstens Herbarts Bericht über eine Schulprüfung im Königsberger Waisenhaus (1813) mit den charakteristischen Äusserungen über die Pestalozzische Lehrart und ebenso Dinters Bericht über „Das didaktische Institut bei Herrn Prof. Herbart“, welche schon im 30. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. (1898) veröffentlicht wurden, pädagogisch nicht minder wertvoll als die neuentdeckten Besprechungen, zumal aus der Königsberger Zeit Nachrichten noch immer sehr mangelten (vgl. auch Päd. Stud. 1898, S. 164). Ferner hat v. Sallwürk auch nicht Anlass genommen, von seinen beiden einander widersprechenden Angaben über die „Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik“ (Biographie, Band I, S. 69 Anm. und S. 97 im Text) die erste nach der zweiten zu berichtigen. Mir scheint es auch nicht treffend, wenn über die Briefe, trotzdem sie Fragment geblieben sind, gesagt wird, sie dienten „der Pädagogik an wenigen Stellen“. Dagegen spricht schon der Titel „Pädagogische Briefe“, den Herbart der Schrift geben wollte (Herbarts Briefe an Drobisch, von Th. Fritzsch herausgegeben im 34. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. S. 264 f.). Sie sollten ja auch etwas sein von der nach Herbarts Meinung erst zu schaffenden zweiten Hälfte der Pädagogik, wie v. Sallwürk bei der „Allg. Päd.“ Einl. Abs. 15 richtig anmerkt. Willmann schätzt auch in seiner Einleitung dazu den pädagogischen Wert viel höher ein, und Hartenstein bemerkt dazu, die in dem Fragment begonnenen Untersuchungen liessen in eine Tiefe blicken, von welcher die gewöhnliche pädagogische Praxis schwerlich eine Ahnung habe. Das habe ich hier erwähnt, um diejenigen unserer gegenwärtigen „Kinderforscher“, welche ihre Wissenschaft für — jünger halten, als sie wirklich ist, auf dieses Werk Herbarts hinzuweisen.

Leipzig. Fr. Franke.

Gurlitt, Prof. Dr. L., Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. Leipzig 1905, R. Voigtländer.

Die Ausführungen des Verfassers haben auf der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg zum Teil lebhaften Widerspruch erfahren, wie im „Nachtrag“ zu der vorliegenden Schrift bemerkt wird. Diesem Widerspruche muss sich jeder anschliessen, der einen Unterschied zwischen Persönlichkeit und Individualität macht. Der Begriff der Persönlichkeit gehört dem Gebiete der Ethik, der Begriff der Individualität aber verschiedenen anderen Gebieten an. Die Ausführungen des Verfassers beziehen sich auf das, was man Individualität nennt. Wenn er lebhaft für Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung eintritt, so tut er nur, was die bisherige Pädagogik fordert. Aber man wird ihm auch hier nicht allenthalben beipflichten können, da die Ausführungen nicht frei von unhaltbaren Voraussetzungen, unzutreffenden Vergleichen und Übertreibungen sind.

Stössner, Dr., Beiträge zur experimentellen Didaktik. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. Pr. 50 Pf.

Der Verfasser gibt einen klaren Überblick über die Ergebnisse der experimentellen Forschungen, die gewissen Gebieten der Didaktik zugute kommen: 1. Übung und Ermüdung, 2. Gedächtnis, 3. Suggestibilität, 4. Einzel- und Gesamtleistung, 5. Psychische Periodizität. Über die pädagogische Bedeutung der Ergebnisse zu 4 heisst es: „Gerade diese letzteren Ergebnisse dürften den auf tunlichste Sonderung der Schüler nach Begabung und Leistung hinzielenden . . . Bestrebungen der Gegenwart . . . insofern eine Richtlinie ziehen, als sie lehren, dass bei einer allzuweit gehenden Differenzierung des Schülermaterials auch mancher wertvolle Unterrichtsimpuls verloren geht.“ Interessant auch ist, was über die Ergebnisse zu 5 gesagt wird: „Weiter legen die Ergeb-

nisse ein kräftiges Zeugnis zu gunsten des so übel beleumundeten Nachmittagsunterrichts ab, unter der Bedingung freilich, dass er auf die späteren Nachmittagsstunden gelegt wird und also erst um 3 oder 4 Uhr beginnt." — Durch seine Ausführungen hofft der Verfasser unbegründeten Vorurteilen gegen die Möglichkeit einer experimentellen Pädagogik den Nährboden abzugraben. Dass experimentelle Untersuchungen der Pädagogik grosse Dienste leisten können, ist nicht zu bestreiten; deshalb aber wird man noch nicht von einer experimentellen Pädagogik sprechen dürfen.

Heyne, Prof. Dr. Moritz, Deutsches Wörterbuch. 2. Aufl. 3. Band. R—Z. XXVI und 1463 Sp. Leipzig 1906, S. Hirzel. Pr. geb. 13 M.

Das treffliche Wörterbuch ist bereits im vorigen Jahrgange der Pädagogischen Studien S. 444/45 charakterisiert und besonders dem Lehrer empfohlen worden, da an ihn sehr oft die Notwendigkeit herantritt, in einem derartigen Werke Aufklärung zu suchen. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass es auch kleinen Schulen recht wohl möglich ist, Heynes Wörterbuch anzuschaffen; die Hauptsache ist, dass die Notwendigkeit empfunden wird, einen solchen Ratgeber zur Hand zu haben. Obwohl es sich hier um ein Wörterbuch handelt, so ist doch sein richtiger Gebrauch geeignet, den Verbalismus aus dem deutschen Sprachunterrichte verbannen zu helfen.

Dem 3. Bande des zusammen rund 4000 Spalten auf 250 Druckbogen umfassenden Werks ist ein Quellenverzeichnis (Spalte XVI—XXVI) der benutzten Literaturdenkmäler, geordnet nach Zeitabschnitten, und Wörterbücher, Zeitschriften und technischen Sammelwerke beigegeben, das an sich von grossem Interesse ist.

Shakespeares dramatische Werke, übersetzt von Schlegel u. Tieck, revidiert von Hermann Conrad. 5 Bde. Geh. 10 M., geb. 15 M. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Die längst als notwendig erkannte Revision der Schlegel-Tieckschen Shakespeare-Übersetzung hat der vor einigen Jahren verstorbene Präsident der Shakespeare-Gesellschaft Dr. Oechelhäuser noch in die Wege geleitet. Seiner Aufforderung folgend, übernahm Professor Hermann Conrad in Gross-Lichterfelde die Aufgabe. In den „Preussischen Jahrbüchern" (Band 111, Heft 1, 1903) hat sich Professor Conrad unter voller Würdigung der Verdienste Schlegels über die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Revision ausgesprochen. Die reichen Ergebnisse der Shakespeare-Forschung des 19. Jahrhunderts drängten zu einer Revision; ferner aber hat Schlegel nur 17 Dramen übersetzt,[1] während die anderen unter Tiecks Aufsicht von dessen Tochter Dorothea und Wolf von Baudissin übersetzt worden sind. Die ältere Schlegel-Tiecksche Ausgabe stellt also keine einheitliche und in ihren Teilen gleichwertige Arbeit dar. Diesem Mangel ist durch Prof. Conrads Revision abgeholfen, soweit dies überhaupt möglich war, und die Übersetzung dem Original in Sinn und Wortlaut nähergebracht worden.

Die deutsche Verlagsanstalt hat die neue Ausgabe der dramatischen Werke Shakespeares sehr gut ausgestattet; der niedrige Preis ermöglicht auch vielen Privatpersonen die Anschaffung. Jedenfalls aber wird in keiner besseren Schulbibliothek diese revidierte Übersetzung fehlen dürfen. Die Schulausgaben einzelner Dramen von Shakespeare werden sich künftig an sie halten müssen. Es ist auch eine einbändige Volksausgabe erschienen. Solche einbändige Ausgaben sind aber leider wenig handlich. Ob es für die Verbreitung und Benutzung nicht vorteilhafter wäre, die Dramen in dem Format der Gesamtausgabe einzeln hinauszugeben?

Da bei den Lehrerprüfungen im Königreich Sachsen Shakespeare zu berücksichtigen ist, wird auch von den

[1] Romeo und Julia, Sommernachtstraum, Julius Cäsar, Was ihr wollt (1797); — Sturm, Hamlet (1798); — Kaufmann von Venedig, Wie es euch gefällt, König Johann, Richard II. (1799); — Heinrich IV., 1. u. 2. Teil (1800); — Heinrich V., Heinrich VI., 1.—3. Teil (1801); — Richard III. (1810). Siehe Conrad a. a. O., S. 3.

Seminarbibliotheken die revidierte Gesamtausgabe zu berücksichtigen sein.

Shakespeares Julius Cäsar, Übersetzung von A. W. Schlegel, revidiert von H. Conrad. Mit Einleitungen und Anmerkungen. Geb. 1,50 M. Ebenda.

Die Gesamtausgabe der revidierten Schlegel-Tieckschen Übersetzung verzichtet auf alles gelehrte Beiwerk; sie bietet nur die Ergebnisse der Forschung, soweit sie auf Text und Übersetzung anzuwenden sind. Sicherlich sind für den Lehrer, der berufsmässig, und für jeden Gebildeten, der aus Liebhaberei in den wissenschaftlichen Apparat sich vertiefen will, Einzelausgaben, wie die vorliegende sehr erwünscht und wertvoll, für den Lehrer kaum entbehrlich. Es muss dankbar anerkannt werden, dass Prof. Conrad aus der Fülle der Forschung klar und übersichtlich bietet, was einer gelehrten Vertiefung dienlich ist. Es wird niemand bestreiten, dass eine solche Vertiefung den Genuss des Kunstwerks erhöhen kann. Allein der unmittelbare Poesiegenuss hängt von solchem Wissen nicht ab. Die Jugend soll an den unmittelbaren Poesiegenuss gewöhnt werden; deshalb möchte ich Ausgaben wie die angezeigte wohl in der Hand des Lehrers, nicht aber in der des Schülers sehen. Was übrigens in der Einleitung über „Handlung“ und „Charakteristik“ gesagt ist, wird doch am besten durch die Lektüre gewonnen, also von den Schülern selbst erarbeitet. Es würde sich nicht empfehlen, die Beurteilung des Schülers von vornherein festzulegen. Aber wiederum ist es wertvoll für den Schüler, zu wissen, was ein zuständiger Beurteiler darüber sagt. Conrads Ausgabe ist auch nicht für die Schullektüre berechnet, auf dem Titelblatt und in der Vorbemerkung deutet nichts darauf hin: sie wird aber auf einem beigelegten gedruckten Zettel auch dafür empfohlen. Dazu mag die Gepflogenheit mancher Schulausgaben veranlasst haben, in den Einleitungen über Quelle, Abfassungszeit usw. usw. der Dichtungen zu handeln. Dass aber in Schulausgaben erklärende Bemerkungen zu Textstellen, deren Verständnis nicht erwartet werden kann, notwendig sind, ist selbstverständlich.

Die Ausstattung des Bandes ist musterhaft. Obwohl der Text der revidierten Gesamtausgabe zu Grunde gelegt ist, hat doch der Herausgeber neuere Verbesserungsvorschläge berücksichtigt, unablässig bemüht, das Beste zu bieten.

Wilhelm Lindemanns Geschichte der deutschen Literatur. 8. Auflage. Herausgegeben und teilweise neubearbeitet von Dr. M. Ettlinger. Freiburg i. Br. 1906, Herder. Preis geb. 13 M.

Der Neubearbeiter der 8. Auflage dieses Werkes fühlt sich mit dem grundsätzlichen Standpunkte des 1879 verstorbenen Verfassers eins, der im Vorworte der letzten eigenhändigen (5.) Auflage schrieb: „Ich habe mich bestrebt, unsere reiche Nationalliteratur von christlich-gläubigem Standpunkte aus darzustellen, daneben aber auch auf dem kirchlichen Standpunkte mir den freien Blick zu bewahren, ohne welchen das richtige Verständnis einer geschichtlichen Entwicklung nicht möglich ist . . . Einzelne Stimmen haben sich erhoben und verlangt, die deutsche Literatur in eine katholische und eine nichtkatholische zu zerlegen . . . Ich will nicht die Personen auf ihren Taufschein hin prüfen, sondern nach ihren Werken richten: ich halte es für richtiger, freilich auch schwerer, durch eine Charakteristik zu zeichnen, als mit einem konfessionellen Schlagworte voreinzunehmen. Ich habe nach bestem Wissen ohne Rücksicht auf Konfession die Warnungszeichen, wo es nötig war, ausgesteckt.“

Obwohl es am natürlichsten erscheint, bei einer Darstellung der Geschichte der deutschen Literatur sich von geschichtlichen und ästhetischen Gesichtspunkten leiten zu lassen, so ist an sich wohl nichts dagegen einzuwenden, wenn jemand die Geschichte der deutschen Literatur vom christlich-gläubigen Standpunkte aus darstellen will, zumal wenn er sich von so weitherzigen Grundsätzen dabei leiten lässt, wie sie in den eben angezogenen Worten ausgesprochen sind. Ein solches Werk wird freilich mehr eine Geschichte der christlich-gläubigen Anschauungen

und Überzeugungen sein, wie sie in den Erzeugnissen der Nationalliteratur zum Ausdruck gekommen sind, als eine Geschichte des nationalen Denkens, Fühlens und Wollens, wie es sich auf den verschiedenen Lebensgebieten dichterisch offenbart und im Laufe der Zeiten entwickelt hat. Doch nehmen wir das vorliegende Buch als das, was es sein will, und prüfen wir es nach den Grundsätzen, nach denen es beurteilt sein will! Der Bearbeiter der achten Auflage (frühere Ausgaben haben nicht vorgelegen) versteht unter dem christlich-gläubigen Standpunkte den römisch-katholischen und zwar in seiner modernsten Ausprägung. Nicht in allen Teilen des Werkes tritt das auffällig hervor; viel Zurückhaltung bewahrt es z. B. in dem Abschnitte über Goethe. In solchen Teilen kann man das Werk mit Nutzen lesen und erscheint das Urteil des Herausgebers (bezw. des Verfassers) beachtenswert; freilich ist es bedenklich, jeden einzelnen Dichter durch ein Urteil abzustempeln, wie sehr häufig geschieht. In anderen Teilen aber wird die Geschichte nach dem Dogma korrigiert. Dieser Standpunkt hat überhaupt keinen Raum für den Entwicklungsgedanken. Die Bedeutung des Protestantismus für die geistige Entwicklung wird vollständig verkannt, jede Opposition gegen Rom wird als Verirrung und Frevel aufgefasst. So erscheinen z. B. Walther von der Vogelweide (S. 224), Luther (S. 345, 349, 353/54 ff.), Lessing, Schiller (S. 736 ff.), die Zeit von 1806—15, von der Märzrevolution bis zur Gegenwart in einseitiger und falscher Beleuchtung. Gern bezieht sich das Buch auf Konvertiten. Es wird der Schein erweckt, als ob ohne den Katholizismus eine Befreiung vom Napoleonischen Joche kaum möglich geworden wäre (S. 783, 816/17). — Zwar zerlegt der Herausgeber die deutsche Literatur in der äusseren Einteilung des Werkes nicht in eine katholische und eine nichtkatholische; doch liegt die Tendenz des Buches in dieser Richtung. Das Streben, den katholischen Dichterhimmel mit möglichst viel Sternen zu besetzen, ist unverkennbar. Im übrigen ist anzuerkennen, dass die 8. Auflage mit grossem Fleiss bearbeitet ist. Die in Anmerkungen gebotene Auswahl der wichtigsten Hilfsliteratur ist dankenswert.

Im Interesse wahrer Duldsamkeit und Wissenschaftlichkeit, auch im Interesse einheitlicher nationaler Bildung und Gesinnung ist zu wünschen, dass das Buch in den Schulen (nicht allein in evangelischen) nur unter Ausscheidung der eben angedeuteten Einseitigkeiten Verwendung findet und in späteren Auflagen mit dem im Vorworte ausgesprochenen Vorsatze Ernst gemacht wird, die Personen nicht auf ihren Taufschein hin zu prüfen, nicht durch konfessionelle Schlagworte voreinzunehmen und Warnungszeichen, wo es die Achtung vor Wahrheit, Sittlichkeit und Religiosität gebietet, ohne Rücksicht auf Konfession auszustecken. Auch von tiefer, ernster Wissenschaftlichkeit und von wahrer Kunst gilt das Wort Schillers: „Deine Zauber binden wieder, Was die Mode streng geteilt; Alle Menschen werden Brüder, Wo dein sanfter Flügel weilt.“

Engel, Eduard, Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis in die Gegenwart. 1. Bd. bis zu Goethe, X und 1—541 S.; 2. Bd. VIII u. 543—1189 S. Lexikon-Oktav. Leipzig u. Wien 1906, G. Freytag und F. Tempsky. Preis geb. 12 M.

Der Verfasser, Literarhistoriker Prof. Dr. E. Engel in Berlin, wendet sich mit seinem Werke nicht an die Fachgelehrten. Er will dem Leser Anregung und Wegweisung zum Genuss der Literaturwerke geben, nicht abstrakte Urteile zum Nachsprechen. So weit es angeht, hält er sein Urteil zurück und lässt den Künstler vom Künstler beurteilen. Literaturgeschichte ist ihm nicht Sittengericht, auch nicht Erziehungslehre für Dichter. „Entscheidend für das Urteil war nur der künstlerische Wert der Werke, nicht der uns in allen Fällen ja kaum halbbekannte Charakter des Künstlers“ (S. VIII). „Eine ideale Geschichte der deutschen Literatur müsste eigentlich zu lesen sein wie ein spannendes Kunstwerk der Erzählung; denn merkwürdigere, geradezu dramatischere Wandlungen hat die Literatur keines anderen Volkes durchgemacht“ (S. 9).

Weniger die Schriften über die Werke, als die Werke selbst waren des Verfassers Quellen; er versichert im Vorworte, dass er die Bücher, von denen er redet, gelesen hat.

Der neueren und neuesten Literatur (Bd. 2) ist absichtlich mehr Raum gewidmet, als den älteren Zeiten. „Es geht nicht länger an, dem Meister Gottfried von Strassburg einen zehnmal so grossen Raum zuzumessen wie dem Meister Gottfried Keller von Zürich, oder den Guten Gerhard des 13. Jahrhunderts ausführlicher zu besprechen als Gerhart Hauptmann“ (S. IX).

Die Einleitung (S. 1—19) handelt vom Wesen der deutschen Literatur und von der deutschen Sprache. Überall hält der Verfasser Fühlung mit dem Ergebnis der neueren Forschung. Die Zeit bis zur Reformation wird auf 170 Seiten behandelt (1.—4. Buch); 5. Buch: Das Zeitalter des Humanismus und der Reformation (S. 190—251); 6. Buch: Das Ringen um Sprache und Dichtungsform, 17. Jahrhundert (S. 252 bis 314); das 7.—12. Buch sind dem 18. Jahrhundert gewidmet, mit Hamann, Herder, Winckelmann und Friedrich dem Grossen schliesst der 1. Band ab. Das 13.—19. Buch beschäftigen sich mit Goethe und Schiller (Bd. 2, S. 543 bis 688); das 20.—28. Buch umfassen die Haupterscheinungen bis 1848 (S. 689 bis 892); einen besonderen Abschnitt bildet die Zeit von 1848—1870 (29. bis 31. Buch, S. 893—959), ebenso die Zeit von 1870—1885 (32. Buch, S. 960—999); mit den letzten 20 Jahren befassen sich Buch 33—37 (S. 1000—1162). Angefügt ist dem Werke ein Verzeichnis unter der Überschrift: „Einige der lesenswertesten Bücher der deutschen Literatur“, eine „Bücherkunde“ und ein „Namenzeiger“.

Der Verfasser gesteht im Vorworte, dass sein Buch ein Werk der Liebe und der Begeisterung ist. Dieses Geständnisses hätte es nicht bedurft; zahlreiche Stellen des Buches, nicht zum mindesten die Einleitung zum ersten Bande, legen Zeugnis dafür ab. Er ist ein kundiger Führer durch den deutschen Dichterwald, ein Führer mit scharfem Blicke für das Wesentliche, mit offenem Auge für alles, was schön und erquickend ist, mit einem warmen, von jugendlicher Empfänglichkeit bewegten Herzen, ein Führer, der nur zu sagen braucht, wie er schaut und empfindet, um Interesse, Wohlgefallen und Freude zu wecken; ein Führer ohne Aufdringlichkeit und herablassende Überlegenheit. Die Darstellung wird durch eingestreute Proben und Bildnisse belebt. Der 1. Band enthält 3 Nachbildungen von Handschriften (Hildebrandslied, Nibelungenlied, Walther von der Vogelweide) und 16 Bildnisse, der 2. Band 44 Bildnisse. Der Verfasser befleissigt sich, „in möglichst reinem Deutsch zu schreiben“ und hofft auch in diesem Werke zu erweisen, dass es nicht vieler Fremdwörter bedarf, um sich über Kunstfragen verständlich zu machen.

In allen Zeiträumen zeigt uns Prof. Engel den Faden der Entwicklung und weiss so auch den Übergangszeiten, oder den Zeiten des Tiefstandes der Kunst ein Interesse abzugewinnen.

Das Werk wird aufs wärmste empfohlen. Die Ausstattung ist sehr gut, der Preis sehr mässig.

Rochlitz. Dr. Schilling.

Dr. W. Ricken, Französisches Gymnasialbuch für den Unterricht bis zum Abschluss der Untersekunda. Berlin, W. Gronau. 2,80 M.

Zu der nicht geringen Zahl empfehlenswerter Elementarbücher nach der Lesebuchmethode darf auch das vorliegende gerechnet werden. Mit Rücksicht auf die an Gymnasien zur Verfügung stehende geringe Stundenzahl ist es sehr knapp gehalten. Den deutschen Übungsstücken ist jedoch im Vergleich zu dem französischen Sprachstoff zu viel Raum gewährt. — Dass das Wörterverzeichnis, aus dem die Schüler zu lernen haben, kleiner gedruckt ist, als die übrigen Teile des Buches, ist sicher kein Vorzug. Das nach Wortfamilien gruppierte Verzeichnis ist eine dankenswerte Beigabe, nur sollten — und das vermisse ich am ganzen Buche — dabei viel mehr die vom Schüler erworbenen lateinischen Sprachkenntnisse ausgenutzt sein.

Dr. W. Knörich, Französisches Lese- und Lehrbuch. Erster Teil. Hannover und Berlin, Carl Meyer. Geb. 1,25 M.

Das Buch führt nach der Lesebuchmethode in die Anfangsgründe ein. Die Lesestücke sind geschickt gewählt, mit Rücksicht auf das kindliche Fassungsvermögen und die ihm naheliegenden Gegenstände. Vier Lieder nach deutschen Melodien geben auch Gelegenheit zum Singen. Ich würde statt dieser Lieder echt französische Texte und Melodien vorziehen. Den Texten, die 27 Seiten füllen, folgen zwei Wörterverzeichnisse, das erste zu den einzelnen Lesestücken, das zweite nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, die 59 Seiten füllen. — Zu dem recht brauchbaren Buche ist in demselben Verlage von Anna Marie Ristow ein geschickt verfasstes Übungsbuch zum Preise von 50 Pf. erschienen.

Richard Krüger und Albert Trettin, Zusammenhängende englische Handelskorrespondenz in zwölf Serien. Berlin u. Leipzig, B. G. Teubner.

Ein geschickt gearbeitetes Hilfsmittel für solche Kaufleute, die bereits einige Sprachkenntnisse haben und den brieflichen Geschäftsverkehr eingehender erlernen wollen. Ein besonderer Vorzug des Werkchens ist, dass die Briefe aus der Praxis grosser Firmen stammen und einzelne Geschäftsvorfälle von Beginn bis zu Ende durchführen. Diesen 12 Serien folgen Einzelbriefe und Formulare und daran schliessen sich Aufgaben. Ein kurzes Wörterbuch schliesst das empfehlenswerte Buch ab.

J. Pünjer und H. Heine, Lehrbuch der englischen Sprache für Handelsschulen. Kleine Ausgabe. Hannover, Carl Meyer. Geh. 1,20 M.

Eine treffliche Arbeit, die von tüchtigen Kennern und erfahrenen Lehrern herrührt. Mit grossem Geschick werden die jungen Kaufleute in die Sprache und die Verhältnisse des öffentlichen Lebens und ihres Standes eingeführt und zwar in sehr anregender Weise, wobei auch die Anfangsgründe der englischen Handelskorrespondenz mit gelehrt werden. Die Grammatik ist auf das nötigste beschränkt und klar zusammengestellt. Richtiger wäre es, die starken Verben und die unregelmässig schwachen voneinander zu sondern. Bei den Völkernamen S. 87 muss der bestimmte Artikel zugesetzt werden. Das Wort business kann einen Plural bilden und million (S. 90) ist nicht immer ein Substantiv, sondern ebenso wie hundred und thousand Zahlwort. Die Aussprachebezeichnung im Vokabular ist mangelhaft und bisweilen unrichtig. Lautschrift nach Grieb-Schröer ist auch für junge Kaufleute, die am ehesten mit der gesprochenen Sprache in Berührung kommen, nach meiner Ansicht das einzig richtige und das einfachere. Einsilbige Worte brauchen keinen Akzent (ăpt); stummes r sollte in der Aussprache nicht erscheinen! Unrichtig ist S. 99 z. B. fū-tūr, wărm, pear (ā); hŏrs; ŭs-fŏol.

Dresden. Prof. Dr. K. Meier.

Fischer-Geistbeck, Erdkunde für höhere Schulen. Berlin und München, R. Oldenbourg. 6 Teile. 4,20 M.

Trotz der starken Produktion von Lehrbüchern und Leitfäden für den geographischen Unterricht ist es doch noch möglich, neue eigenartige Leistungen auf diesem Gebiete hervorzubringen. Dies beweist die neue Erdkunde von Heinrich Fischer und den beiden bayrischen Geographen Geistbeck. Trotzdem drei Verfasser zusammen gearbeitet haben, ist doch ein einheitliches Ganzes entstanden. Die inneren Vorzüge des neuen Lehrbuches bestehen darin, dass die Einzeltatsachen auf induktivem Wege gewonnen und durch methodische Entwicklung zu grossen Gesichtspunkten zusammengefasst werden. Der Schwerpunkt liegt namentlich in der Oberstufe auf der anthropogeographischen und wirtschaftsgeographischen Seite. Das Verständnis der heutigen wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse wird geweckt, überall werden aber auch die physischen Grundlagen entwickelt. Das Lehrbuch gibt eine moderne Länderkunde im besten Sinne; in ihm sind Ratzels Forderungen für den Schulunterricht durchgeführt, und gleichzeitig ist, wie es der heutige Stand der geographischen

Wissenschaft erfordert, die allseitig begründete Länderkunde in den Vordergrund gestellt.

Physische und politische Geographie sind durchweg aufs engste miteinander verknüpft. Zu Grunde gelegt werden die natürlichen Landschaften, jedoch sind aus praktischen Rücksichten auch zusammenfassende politische Übersichten und vergleichende Tabellen beigegeben. Die Aussprache fremder Namen ist sehr vernünftigerweise nur da angegeben, wo sie unbedingt nötig ist. Der Sucht, jeden ausländischen Namen nach fremder Weise auszusprechen — man denke an Niagara u. dgl. — wird nicht gewillfahrt. Die deutschen Interessen im Auslande werden überall scharf hervorgehoben, so dass auch der Grundsatz der nationalen Erziehung durchweg festgehalten ist. Im letzten Teile ist z. B. eine ganze Seite dem Deutschtum in Amerika gewidmet.

Das Ganze ist in 6 Hefte geteilt, von denen jedes für einen Jahrgang bestimmt ist. Zu Grunde gelegt sind die preussischen Lehrpläne, die auch für verschiedene andere Staaten gelten. Es enthält der 1. Teil die geographischen Grundbegriffe, eine Übersicht der Länderkunde und Mitteleuropa, besonders das Deutsche Reich, der 2. Teil das übrige Europa, der 3. Teil die aussereuropäischen Erdteile mit ausführlicher Darstellung der deutschen Kolonien. Für die Mittelklassen sind bestimmt: 4. Teil: Länderkunde des Deutschen Reiches, 5. Teil: Länderkunde von Europa als Wiederholungskurs, die wichtigsten Handels- und Verkehrswege der Jetztzeit, elementare mathematische Geographie, 6. Teil: Länderkunde der aussereuropäischen Erdteile als Wiederholungskurs, vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart, allgemeine physische Erdkunde. Die letzten beiden Hefte werden ja mit dieser Einteilung nicht für alle Verhältnisse passen. Für Schulen mit ausgiebigem geographischem Unterricht auf der Oberstufe wird sich wohl eine entsprechend abgeänderte Sonderausgabe der beiden letzten Hefte ermöglichen lassen. Allen Heften sind Abbildungen beigefügt, und zwar ist die Bilderfrage, die in letzter Zeit wiederholt erörtert worden ist, bei Fischer - Geistbeck mustergültig gelöst. Hierin kommt diesem Lehrbuch kein anderes gleich. Die Abbildungen sind nicht nur sehr gut, meist nach Photographien ausgeführt, sondern auch durchweg vorzüglich ausgewählt. Die Bilder charakteristischer Landschaften, wie sie hier für Frankreich, England, Deutschland usw. gegeben werden, zeigen die Eigenart dieser Landschaften auf den ersten Blick. Der Vesuv ist bereits in seiner jetzigen Gestalt nach dem Ausbruch von 1906 abgebildet. Die Verwüstungen eines Erdbebens zeigt ein Bild aus Kalabrien von 1905. Von den Vegetationsbildern mögen hier nur die vom Mittelmeer hervorgehoben werden. Die Abbildungen zur allgemeinen Erdkunde sind nach Auswahl und Ausführung äusserst lehrreich. Auch eine Anzahl ganzseitiger farbiger Bilder ist beigegeben, dazu kommen kleine Karten, Skizzen, geologische Profile. Bei allen Abbildungen steht eine sachliche Erklärung darunter, die den Schüler anweist, wie er das Bild zu betrachten hat. Auch damit ist eine Forderung Ratzels zur Durchführung gebracht. Die Haupttatsachen und die wichtigsten zusammenfassenden Schlüsse sind im Text durch fetten Druck hervorgehoben. Der Umfang der einzelnen Hefte bewegt sich zwischen 80 und 100 Seiten. Der Preis beträgt etwa ebensoviel Pfennige.

Sachlich ist am Inhalt verschwindend wenig auszusetzen. An kleinen Fehlern sei hier erwähnt: I, 16 Längenthal statt Längstal, II, 15 eine veraltete Einwohnerzahl von Innsbruck, I, 57 und IV, 39 ist Plauen nicht als Hauptplatz der deutschen Spitzen- und Stickerei-Industrie, sondern nur als Sitz von Webereien erwähnt. Dort ist auch Reichenbach irrtümlich an die Elster verlegt.

Das vorzügliche, preiswerte Werk wird jedenfalls bald in vielen Schulen eingeführt werden. Aber auch da, wo seine Einführung sich nicht bewerkstelligen lässt, wird es durch die Abbildungen als Anschauungsmittel gute Dienste leisten.

Plauen.

Dr. Zemmrich.

Philippson, Dr. A., Europa. 2. Aufl. VI. Band der „Allgemeinen Länderkunde“ von Sievers. 761 S., 144 Abbildungen im Texte, 14 Kartenbeilagen und 22 Tafeln. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig, Berlin und Wien. Pr. geb. 17 M.

Die Neubearbeitung von Europa, des letzten Bandes der Sieverschen Länderkunde, die sich bereits in der 1. Auflage einen umfänglichen Freundeskreis gesichert hatte, ist, wie Umfang, äussere Gruppierung des Stoffes, Karten, Tafeln und Bilder des stattlichen Bandes zeigen, gegenüber der 1. Auflage ein vollständig neues Werk, das in keiner Bibliothek eines Geographielehrers fehlen sollte. Wir erblicken seine Hauptbedeutung in folgenden Punkten:

1. Es zeichnet sich aus durch strenge und gründliche Wissenschaftlichkeit bei knapper, aber erschöpfender Darstellung in populärer und lebensfrischer Form.

2. Es bricht mit den früher üblichen, toten Dispositionsschemen und führt, wenigstens nach der orographisch-geologischen Seite hin, den modernen Landschaftsbegriff (Naturgebiet) im grossen (Südeuropäische Faltenzone, Nordwesteuropäisches Schollenland, Russisch-Skandinavische Tafel) und im einzelnen konsequent durch.

3. Es bringt infolgedessen die geographischen Einzelfaktoren in den den tatsächlichen Verhältnissen entsprechenden kausalen und korrelativen Zusammenhang auf physischgeographischer Grundlage, wobei insbesondere kulturgeographische Erscheinungen wie Siedelungs-, Verkehrs- und wirtschaftliche Verhältnisse eine interessante und vielfach neue Beleuchtung erhalten.

4. Es weist eine zahlreiche Menge wertvoller, meist ganz neuer Abbildungen auf, die nicht bloss zum äusseren Schmucke des Ganzen dienen, sondern wissenschaftlichen Wert besitzen und somit das geschriebene Wort anschaulich unterstützen.

5. Es zeigt in einem genauen und, nach Stichproben zu urteilen, erschöpfenden Literaturverzeichnis die Wege zur Weiterbildung und -Forschung.

6. Das sorgfältige Register am Schluss erhöht die Brauchbarkeit als eines trefflichen Nachschlagewerkes.

Hermann Itschner, Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Leipzig u. Berlin 1904, B. G. Teubner. 277 S.

Itschner ereifert sich in einem theoretischen Abschnitte („Das Problem der Stoffgestaltung in seiner Anwendung auf die Länderkunde“) über den gegenwärtigen Betrieb des erdkundlichen Unterrichts im besonderen wie über den Stillstand des pädagogischen Lebens im allgemeinen. „Das pädagogische Leben unserer Tage steht auf einem toten Punkt.“ — „Dem Herkommen ist aufgekündigt. Das innerste Ich fängt an zu beben vor Verlangen nach ureigener Offenbarung, es fordert, Subjekt ganz und ungeteilt zu sein: es ist ihm das Schauen in die tiefsten Gründe der Seele zum lechzenden Bedürfnis geworden usw.“ „Ein neues Selbstbewusstsein ist das gottgesandte Geschenk dieser Tage. Noch lästern es falsche Propheten.“ — Itschner stellt S. 4. „Das neue Bildungsideal“ auf und weiterhin die Kardinalforderung „Zurück ins Leben!“ Auf die Geographie angewandt führt er aus (S. 13): „Sowie ich also mit meinem nationalen Interesse an ein Landindividuum herantrete, so erspähe ich leicht den Punkt, wo Subjekt und Objekt dazu neigen, sich ineinander zu flechten. Da aber dieser Brennpunkt zugleich ein Zentrum spekulativer Fragen ist, so wird das nationale Interesse mählich in das Interesse am Ding selber übergeleitet und befriedigt; wahrscheinlich aber ist der ganze Prozess nicht anders als eine Verdeutlichung das von meinem nationalen Instinkt ahnend geschauten Wesens der Erscheinung.“ S. 15 sagt er: „Gerade wenn man mit künstlerischem Blick die Brennpunkte des Lebens in einem Landindividuum herausgefunden und sich befähigt erweist, zugleich ein Zentrum spekulativer Fragen zu erregen, deren Beantwortung zu einem klaren Bild des Wesens der Erscheinung führt, so hat man eigentlich nichts anderes getan als ein Problem gestellt, ist seiner Lösung nachgegangen und hat schliesslich, die Ergebnisse dieser Arbeit zusammenfassend, einen Individualbegriff erarbeitet.“ Dieser Weg, ergänzt durch Übungen an der Hand der

gewonnenen Ergebnisse („Während diesem Miterleben sind Spannungen eingetreten, die durch ihre Entladung nicht bloss neue Bewusstseinsmomente wecken, sondern auch zur Projektion nach aussen drängen, sich zu versuchen in der selbständigen Lösung neuer, wenn auch verwandter Probleme —“), ist Itschner der naturgemässe für den erdkundlichen Unterricht. Und er prophezeit bei Befolgung seiner Forderungen am Schlusse seiner theoretischen Ausführungen (S. 21): „Das Interesse aber, das im hergebrachten geographischen Unterricht alle Zeichnen habituellen Stumpfsinns an sich trug oder in tiefer Ohnmacht am Boden lag, erhebt seine Schwingen zum Ikarusflug.“ — Man erkennt aus dem Angeführten, dass Itschner mit schwerem Geschütz arbeitet. Seine ausgeführten praktischen Lehrproben erweisen sich als Zwillingsschwestern der Tischendorfschen und Fritzscheschen Präparationen, die überdies, dank ihrer häufigen Neubearbeitungen, für Liebhaber den Vorzug grösserer Gründlichkeit vor jenen verdienen.

A. Wauer, Soziale Erdkunde. Landes- und Gesellschaftskunde für Volksschulen, Fortbildungsschulen, Handelsschulen usw. I. Sachsen: 2. Auflage mit 6 Skizzen, 33 Bildern, 1 Ortstabelle und 1 Karte. 80 S. Text. Dresden, A. Müller - Fröbelhaus. Pr. 0,60 M.

Das vorliegende Schriftchen bedeutet insofern auf dem geographischen Schulbüchermarkte eine beachtenswerte Neuheit, als es, wie der Name schon erkennen lässt, auf das reichausgestaltete wirtschaftliche und soziale Leben der Gegenwart den Nachdruck legt. Mag auch der Fachgeograph konstatieren, dass in dem fleissigen Werke der eigentümliche Beziehungscharakter der Erdkunde nicht immer scharf zum Ausdruck kommt, so ist das Buch trotzdem mit Freuden zu begrüssen. Landeskunde kann heute in der Volksschule nicht mehr bloss Topographie sein. Und da bisher andere Unterrichtszweige die systematische Behandlung des komplizierten Wirtschafts- und Gesellschaftslebens unseres Landes ablehnen, besondere Disziplinen dafür aber sich noch nicht in der Volksschule Eingang verschafft haben, so bleibt nichts anderes übrig als die geographische Landeskunde auch als Wirtschafts- und Gesellschaftskunde zu betreiben.

P. Hinkel, Handbuch der Erdkunde. Nach Landschaftsgebieten mit besonderer Berücksichtigung der kulturellen Geographie Deutschlands auf Grund des neuen Frankfurter Lehrplanes für Volksschulen. I. Teil: Deutschland, Österreich-Ungarn und die Schweiz. Frankfurt a. M. und Leipzig 1904. 194 S. Pr. broschiert 2. M.

Hinkel gliedert den erdkundlichen Lehrstoff nach Landschaftsgebieten. Deutschland erfährt ausserdem noch eine ergiebige zusammenfassende Behandlung. In Verfolgung des Frankfurter Lehrplans bringt ein Anhang Erörterungen über die deutschen Volksstämme, Frankfurt a. M. und die Provinz Hessen-Nassau. Bei einer ev. Neuauflage erfordern die geologischen, bezw. physisch-geographischen Kapitel eine eingehende Durcharbeitung, ebenso müssen die landläufigen Ladenhüter unserer Schulgeographie verschwinden.

E. Letoschek, Oberstleutnant, Sammlung von Skizzen und Karten zur Wiederholung beim Studium der mathematischen, physikalischen u. politischen Geographie. Mit begleitendem Text. 18 Tafen u. 13 Seiten Text. Wien o. J. Pr. 2,50 M.

Eine interessante Arbeit, die überall da mit bestem Erfolge Verwendung finden kann, wo im erdkundlichen Unterrichte das Hauptaugenmerk auf Lageverhältnisse, Entfernungsbestimmungen und Grössenvergleiche gerichtet werden soll! Viele der zahlreichen Kärtchen eignen sich auch als Sonntagskost für jeden geographischen Unterricht. Die eingestreuten topographischen Repetitionskarten sind in zu kleinem Massstabe gehalten und ermüden das Auge.

A. Pottag, Die begründend-vergleichende Erdkunde. Heft 27

der „Pädagogischen Bausteine". Verlag von Gerdes & Hödel, Berlin. 40 S. Pr. 0,80 M.

Der Verfasser, der sein kleines Schriftchen begründend-vergleichende Erdkunde nennt, um die Bedeutung der Kausalbeziehungen bei der vergleichenden Erdkunde im Ritterschen Sinne hervorzuheben, hält in seinen Ausführungen eine Zweiteilung inne. In einem ersten Hauptabschnitte (S. 1—31) legt er an der Hand zahlreicher Beispiele, von denen die besten aus Ratzels „Deutschland" stammen, das Wesen der modernen Geographie in ihrem Doppelcharakter dar (Physische Geographie und Anthropogeographie) und versucht in einem kurzen zweiten Abschnitte (S. 31—40) den oft unternommenen Nachweis der Notwendigkeit, in der Volksschule Erdkunde in begründender Form zu treiben, worauf kurz skizzierte Vorschläge für die Stoffverteilung gemacht werden. Inhaltsverzeichnis und Literaturangaben fehlen.

Loschwitz b. Dresden.

Dr. E. Schöne.

Dr. Alois Lanner, k. k. Professor an der Oberrealschule in Innsbruck, Die wissenschaftlichen Grundlagen des ersten Rechenunterrichts. Wien und Leipzig, Carl Fromme, 1905. 49 S.

Auch die elementarste Rechenaufgabe ist im wissenschaftlich-mathematischen Sinne eine Gleichung, und als solche sollen darum auch die Kinder schon im ersten Rechenunterricht jede Rechenaufgabe ansehen und sprachlich behandeln lernen, meint der Verfasser — daher der (freilich zu viel versprechende!) Titel der Broschüre! 4 Steinchen und 3 Steinchen sind aber dem natürlichen rechnenden Kinde durchaus nicht gleich einem andern Häufchen von 7 Steinchen, sondern diese selben Steinchen sind ihm nach ihrer Vereinigung selbst schon zu 7 Steinchen geworden — das Kind vergleicht vereinigte Grössen nicht mit andern gleicher Art, wie dies die Gleichung verlangt, sondern erblickt in ihnen selbst wieder eine neue Grösse! 3 Äpfel und 2 Äpfel „sind" ihm tatsächlich 5 Äpfel (nicht: „gleich" 5 — anderen — Äpfeln!), welchen einfacheren Ausdruck aber der Verfasser von seinem Standpunkt aus schon als unrichtig ansieht. Die „wissenschaftlichen" Grundlagen dürfen wir nicht in der Anwendung mathematischer Kunstformen und Abstraktionen auf die elementare Rechenarbeit suchen, sondern in der wissenschaftlich-psychologischen Erkenntnis und Begründung des methodischen Verfahrens. Auch eine psychologische Begründung seiner Ansichten versucht der Verfasser in anderen Punkten seiner Arbeit, wobei er ein sehr richtiges psychologisches Fühlen zeigt und einige ganz treffende Bemerkungen macht: Vermittlung der Zahlbegriffe getrennt vom Rechnen, da beides gleichzeitig „zu viel ist"! Die Multiplikation mit dem Faktor 1 oder gar die Aufgabe 1×1 ist erst „abstrahiert" aus der Multiplikation mit der Mehrheit, weshalb es völlig verkehrt ist, wie dies meist geschähe, beim Multiplizieren mit der Einheit zu beginnen — auch Formen wie 2×2 und 3×3, welche die Unterscheidung von Multiplikator und Multiplikand nicht gestatten, müssen zunächst verwirrend wirken, so dass 2×3 und 3×2 also die niedrigsten Zahlen darstellen, mit denen sich die Grundeigenschaften der Multiplikation darstellen lassen u. a. m. — Erwartet man von dem vielversprechenden Titel zunächst auch gründlichere Untersuchungen, kann man auch den Ausführungen, namentlich hinsichtlich der Übertragung mathematischer künstlicher Begriffe auf den ersten Rechenunterricht nicht überall beistimmen, so vermag das Schriftchen doch in verschiedener Beziehung wertvolle Anregungen und brauchbare Winke zu bieten.

G. Schlott, Das vereinigte Kopf- und Tafelrechnen. Rechenbuch für die Volksschule in 4 Heften, à 40 Pf. 2. Aufl. Braunschweig und Leipzig, Hellmuth Wollermann.

Dass der heutige Rechenunterricht bezüglich seiner Leistungen, Anforderungen und methodischen Ausgestaltung im allgemeinen zurückgegangen ist, und immer nur in fortschreitender

Stoffbeschränkung und weiterer Abminderung der Anforderungen dem Übel abzuhelfen sucht, dafür sind die vorliegenden Hefte, die den Zahlenraum über 1000 schon fast für überflüssig halten, ein recht deutlicher Beweis. Division mit zweistelligen Zahlen gibt's nicht in den Heften, da ein solcher Fall offenbar schon über das Mass des Nötigsten hinausreicht, und die Multiplikation mit solchen wird gerade noch berührt. Jedem kleinen Abschnitte aber steht vom 2. Hefte an bis zum 4. Hefte hinauf, trotz der geringen Anforderungen, die die Hefte stellen, eine Gruppe von einfachen Wiederholungsaufgaben aus den früher behandelten Gebieten voran — nicht in bunter Mischung der Operationen und Schwierigkeit etwa, sondern sauber und streng getrennt nach einzelnen Rechenfällen und Operationen — mit der Bemerkung: „Zur täglichen Wiederholung“, aber auch erst zuletzt, im 4. Hefte, noch mit dem besonderen Zusatz „und Übung bis zur Schlagfertigkeit“! Das lässt tief blicken! Schliesst doch jede beliebige Rechenaufgabe ohne weiteres eigentlich immanente Wiederholung der Grundrechnungsarten ein — freilich in buntester Mischung der Fälle! Soll die „Schlagfertigkeit“ in den grundlegenden Übungen nicht auch schon in den früheren Schuljahren erreicht sein? Die genauere Durchsicht der Hefte ergibt denn auch, dass in den allerersten Anfangsgründen zwar elementar und methodisch verfahren, insbesondere der Einführung in den Zahlenraum und gesonderten Vermittlung der Zahlbegriffe volle Beachtung geschenkt wird, dass aber dann in den Rechenübungen selbst die gründliche methodische Stufenfolge, der langsame und stetige Fortschritt in der Erhöhung der Anforderungen, der allein zur vollen Fertigkeit und Schlagfertigkeit führen und die psychischen Voraussetzungen dazu allein allmählich schaffen kann, ganz ungenügend und mangelhaft, ja recht oft direkt fehlerhaft ist, indem er das Schwierigere vorweg nimmt und verlangt! Die Anforderungen an die Kinder sind anfangs zu hoch — der methodische Gang macht Sprünge — darum kommt's, dass sie für die späteren Schuljahre immer — niedriger gestellt werden müssen. So werden die Hefte gleichzeitig auch ein Beweis dafür, dass die mangelhaften Erfolge im Volksschulrechnen durchweg wohl in dem Mangel an Gründlichkeit und Sorgfalt bei dem grundlegenden Unterricht ihren Grund haben. Der Hauptfehler der Hefte liegt zunächst wohl in der weiten Auseinanderhaltung der verwandten Operationen und der sich ergänzenden einzelnen Rechenfälle darin, selbst in den Heften, in denen die Operationen als solche den Kindern längst bekannt und geläufig sind! Schon dies allein führt zu den grössten Unregelmässigkeiten in der Schwierigkeit des Fortschritts, vor allem auch zu Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit in der Behandlung der einzelnen Rechenfälle. Verbindungen mehrerer verschiedener Aufgaben oder gar solcher verschiedener Operationen kommen in den Heften kaum vor. Selbst Multiplikation und Enthaltensein, die sich gegenseitig unterstützen, sind weit voneinander getrennt, ohne gegenseitige Beziehung zueinander, wie überhaupt die Behandlung der Multiplikation und des Einmaleins, das gleich anfangs nur auf mechanischen Drill hinauslaufen kann, ganz besonders mangelhaft genannt werden muss. Der in dem oben besprochenen Heftchen scharf gerügte Fehler, die Multiplikation mit dem Faktor 1 zu beginnen oder gar mit 1×1 (und 1 in 1), ist auch hier zu finden. Das Kind der Elementarklasse soll nach den vorhandenen Aufgaben sofort den Preis von 8 Stück aus dem Einheitspreis erschliessen, in der Oberklasse, im 4. Hefte, dagegen erfolgt die Berechnung grösserer Mehrheiten aus dem schrittweisen Schliessen von 2, 3, 4 bis 10 Stück!

Recht hübsch und lobenswert ist die durchaus praktische Richtung der Aufgaben, der Anschluss und die rechnerische Betrachtung besonderer Lebens- und Sachgebiete, die Einfügung eines besonderen Abschnitts über Durchschnittsberechnung, Verhältnisbestimmung u. a., die sämtlich dem nächsten Bedürfnisse des Lebens und der Kinder und besonders im letzten Abschnitte auch erziehlichen Zwecken nachdrück-

lich zu dienen geeignet sind. Dass das Leben aber immer nur bequeme Zahlen vorlegt und die Schule in 8 Jahren nur das Allereinfachste und Leichteste lehren und sich zum Ziele stecken dürfe, ist doch wohl nicht richtig.

Stollberg i. Erzgeb.

Dr. Schmidt.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Thrändorf, Prof. Dr. E., u. Meltzer, Dr. H., Religionsunterricht, Präparationen. B. II: Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen. 1. Heft: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias. 2. Aufl. Bearb. von E. Beyer. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 2,75 M.

Dieselben, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Kleine Ausgabe. Ebenda. Pr. geb. 1,85 M.

Staude, Dr. Richard, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 2. Teil: Das Leben Jesu. 15.—17. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 3,60 M.

Krapf, G., Materialien für den genetischen Religionsunterricht. 1. B.: Ursprung der Religion. Quelle der christlichen Religion. Materialistische und pantheistische Weltanschauung. Pr. geb. 2,75 M. 2. Bd.: Die Entwicklung der Glaubenslehre der christlichen Kirche. Ebenda. Pr. geb. 2,75 M.

Kaftan, D. Julius, Jesus und Paulus. Eine freundschaftliche Streitschrift gegen die religionsgeschichtlichen Volksbücher von D. Bousset u. D. Wrede. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. Pr. 0,80 M.

Falcke, Gebrüder, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. B. 5: Lehrbuch des evangelischen Kirchenliedes. 2. Aufl. Halle 1906, Schroedel. Pr. geb. 4,50 M.

Resa, Dr. Fritz, Die Propheten. Erlesene Worte aus ihren Werken. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. Pr. 1,20 M.

Deutsche Reden. Denkmäler zur vaterländischen Geschichte. Herausg. von Professor Theodor Flathe. B. 1: 1808—1865; B. 2: 1867—1893. Leipzig 1893/94, F. W. v. Biedermann. Ermässigter Preis geb. 8,50 M.

Heinze, W., Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. Hannover 1906, Helwing. Pr. 2 M.

Engel, Eduard, Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis in die Gegenwart. 1. Bd.: Von den Anfängen bis Goethe. 2. Bd.: Von Goethe bis in die Gegenwart. Leipzig-Wien 1906, Freytag & Tempsky. Pr. geb. 12 M.

Deutsche Schulausgaben, herausgeg. von Dr. J. Ziehen. Bd. 38, 40—42: Homers Ilias (herausgeg. von Ziehen), Frauenbriefe (herausgeg. von Dr. E. Wasserzieher), Schillers W. Tell (herausgeg. von Dr. P. Hellwig), Shakespeares König Lear (herausgeg. von Wasserzieher). Dresden, L. Ehlermann. Pr. 1,38 M.; 1,20 M.

Nover, Prof. Dr. Jac., Jordans Nibelungen. Frankfurt a. M. 1906, W. Jordans Erben. (Broschüre, die auf die Bedeutung von Jordans Epos für die Schule aufmerksam machen will.)

Hotop, G., Lehrbuch der deutschen Literatur. Für die Zwecke der Lehrerbildung. 1. Teil: Für Präparanden-Anstalten. 4. Aufl. Halle 1906, Schroedel. Pr. geb. 2,25 M.

Tesch, P., Deutsche Grammatik. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. 1. Teil: Wortformen-, Wortbildungs- und Satzlehre. 3. Aufl. Ebenda. Pr. 2,70 M.

Michaelis, K., Abriss der deutschen Lautkunde. Leipzig-R., E. Haberland. Pr. 1 M.

Lüben u. Nackes Lesebuch. Fibel, völlig neubearbeitet von F. Hollkamm. 2. Aufl. Pr. geb. 75 Pf. — 1.—3. Teil neubearbeitet von Hermann Kasten. Pr. geb. 2 M.; 2,80 M.; 3,50 M. Leipzig 1904—6, F. Brandstetter.

Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen. Herausgeg. vom Dresdner Lehrerverein. 1.—5. Teil. Leipzig 1906, Klinkhardt. Pr. geb. 0,50 M., 0,70 M., 1,10 M., 1,35 M., 1,60 M.

Koch, Dr. Max, Geschichte der deutschen Literatur. 6. Aufl. Leipzig 1906, Göschen. Pr. 0,80 M.

Jiriczek, Prof. Dr. Otto, Die deutsche Heldensage. 3. Aufl. Ebenda 1906. Pr. 0,80 M.

Kleinpaul, Dr. Rudolf, Das Fremdwort im Deutschen. 3. Aufl. Ebenda 1905. Preis 0,80 M.

Junk, Dr. Victor, Die Epigonen des höfischen Epos. Auswahl. Ebenda 1906. Preis 0,80 M.

Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 115. Lieferung: Moderne erzählende Prosa. Herausgeg. von Prof. Dr. Porger. 6. Band; 117. Lieferung: Deutsche Briefe. Herausgeg. von Dr. Th. Klaiber. Leipzig 1906. Pr. je 1 M.

Glück, M., u. Rumm, Dr. C., Deutsches Lesebuch für mehrklassige Schulen. Mittelstufe. Stuttgart 1996, Bonz & Komp. Pr. 1 M.

Otto, Aug., Bilder aus der neueren Literatur. 5. Heft: Victor v. Scheffel. Minden 1906, Marowsky.

Risch, Rich., Auf neuen Wegen. Eine Anleitung zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. 0,70 M.

Budde, Gerh., Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen. Halle 1906, Waisenhaus. Pr. 1 M.

Ricken, Dr. Wilhelm, Französisches Gymnasialbuch für den Unterricht bis zum Abschluss der Untersekunda. 2. verb. Aufl. Berlin 1905, Gronau. Pr. 2,80 M.

Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Lieferung 157: Musset, Pages Choissies (herausgeg. von Russell), Lieferung 159: Rousseau, Morceaux Choisis (herausgeg. von Rudolph), Lieferung 160: Monod, Histoire de France (herausgeg. von Beckmann), Lieferung 162: Französische Lebensweise (herausgeg. von Kuttner), Lieferung 163: Sand, La Petite Fadette (herausgeg. von Rosenthal), Lieferung 164: Chatelain, Contes du Soir (herausgeg. von Sachs), Lieferung 165: Barrau, Histoire de la Révolution française (herausgegeben von Petzold), Lieferung 166: Fleury, L'Histoire de France (herausgeg. von Coordts). Pr. 1 M., 1,20 M., 1,40 M., 1,30 M., 1 M., 1,10 M., 1 M., 1,30 M., 1,40 M.

Dieselben, Ref.-Ausg. No. 11: Choix de Nouvelles Modernes (herausgeg. von Prof. Dr. Wychgram), No. 14: La Avare par Molière (herausgeg. von Dr. W. Scheffler und Dr. Combes). Pr. 0,80 u. 0,90 M. — Théatre français, Lieferung 71, B: La Samaritaine par Edmond Rostand (herausgeg. von Thérèse Kempe). Pr. 1 M. — Prosateurs français Lieferung 158: Fuchs, Dr. M., Anthologie. Ergänzungsband. Pr. 2,50 M. — Poètes français: Engwer, Dr. Th., Choix des Poésies françaises. Ergänzungsband.

Petzold, F., Die Synonyma in Barraus Histoire de la Révolution française etc. Mühlhausen, Schröter. Pr. 0,60 M.

Zauner, Dr. Adolf, Romanische Sprachwissenschaft. 1. u. 2. Teil. 2. verb. u. verm. Auflage. Leipzig 1905, Göschen. Pr. 1,60 M.

Schröer, Dr. Arnold, Grundzüge und Haupttypen der Englischen Literaturgeschichte. 1. u. 2. Teil. Ebenda 1906. Pr. 1,60 M.

Ohlert, Arnold, u. John, Luise, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. 6. stereotyp. Aufl. Hannover 1906, Meyer. Pr. 2,40 M.

Knörich, Dr. Wilhelm, Französisches Lese- und Lehrbuch. 2. Teil. 2. verb. Aufl. Ebenda. Pr. 2,80 M.

Boerner, Otto, Précis de Grammaire française. Leipzig 1906, Teubner.

Goldschmidt, Ludwig, Kant und Haeckel. Freiheit und Naturnotwendigkeit. Nebst einer Replik an Julius Baumann. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 3 M.

Ziemssen, Otto, Die Phanastie im Mittelpunkte der Weltbetrachtung. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 1,40 M.

Erler, Dr. Georg, Leipziger Magisterschmäuse im 16.—18. Jahrhundert. Leipzig 1905, Giesecke & Devrient. Pr. geb. 10 M.

Rein, W., Grundriss der Ethik mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart. 2. Aufl. Osterwieck 1906, Zickfeldt. Pr. geb. 3,80 M.

Derselbe, Religion und Schule. München, Lehmann. 0,60 M.

Schäfer, Prof. Dr. Ernst, Fr. Eberh. v. Rochow. Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Gütersloh 1906, Bertelsmann. Pr. geb. 2,25 M.

Martig, Emanuel, Lehrbuch der Pädagogik. 4. verm. u. verb. Aufl. Bern 1906, Franke. Pr. 2,80 M.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 16. Jahrg. 4. Heft. Darin u. a.: Lorenz, Die Lehrmittel und Handarbeiten des Based. Philanthropins. Berlin 1906, A. Hofmann & Komp. Pr. ?

Nodnagel, L., Das höhere Schulwesen im Grossherzogtum Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen; 1. u. 2. Nachtrag (bis Juli 1906). Giessen, Emil Roth. Pr. 1,20 M.; 1 M.

von Rohrscheidt, Kurt, Preussisches Volksschularchiv. 5. Jahrg. 4. Heft. Berlin 1906, Vahlen. Jahrgang (4 Hefte) 5 M.

Schulfragen. Blätter zur Förderung des deutschostafrikanischen Schulwesens. 2. Jahrg. No. 5. Herausgeg. von Rektor Blank. Tanga 1906, Kommunaldruckerei.

Hopp, Johann, Im Strome der Zeit. Offenbach a. M. 1906, Scherz. Pr. 1,50 M.

Schaal, Johannes, Als ich noch zur Schule ging. Hamm, Breer & Thiemann. Preis

Hemprich, K., Winke zur Gründung und Leitnng von Jugendvereinigungen. Osterwieck 1906, Zickfeldt. Pr. ?

Stössner, Dr., Beiträge zur experimentellen Didaktik. Leipzig 1906, Klinkhardt. Pr. 0,50 M.

Kerschensteiner, Dr. Georg, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 3. Aufl. Erfurt 1906, Villaret. Pr. 1,60 M.

Lischnewska, Maria, Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1906, Sauerländer. Pr. 0,50 M.

Yoshida, Dr. K., Über japanische Erziehung und den Moralunterricht in den Schulen Japans. Minden, Marowsky. 60 Pf.

Geyer, Albert, Die Wiederholung im Unterricht. Band 16. Heft 5/6. Ebenda. 1 M.

Harms, H., In der einklassigen Volksschule. 2. Aufl. Leipzig 1906, Wollermann. Pr. 1 M.

Rattke, W., Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig 1906, Teubner. Pr. ? 1,20 M.

Bode, E. und Oeding, W., Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Ebenda. Pr. 1 M.

Bär, Adolf, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. 2. Teil. Völkerwanderung und Frankenreich. Gotha 1906, Thienemann. Pr. geb. 4 M.

Netsch, Dr. A., Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. 3. Aufl. von A. Böttcher. Hannover 1906, Meyer. Pr. geb. 2,50 M.

Wünsche, August, Schöpfung und Sündenfall des ersten Menschenpaares im jüdischen und moslem. Sagenkreise mit Rücksicht auf die Überlieferungen in der Keilschrift-Literatur. Leipzig 1906, Pfeiffer. Pr. geb. 2 M.

Schiele, Fr. Mich., Religion und Schule. Tübingen 1906, Mohr. Pr. geh. 3,60 M.

Gunkel, Prof. Dr. H., Elias, Jahwe und Baal. Religionsgesch. Volksbücher II, 8. Heft. Ebenda. Pr. 0,50 M.

Spanuth, Heinrich, Die Gleichnisse Jesu. Oserwieck 1906, Zickfeldt. Pr. ?

Klein, Prof. Th., Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre. 4. Aufl. Giessen 1904, Roth. Pr. brosch. 0,60 M.

Derselbe, Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. 2. verb. Aufl. Ebenda 1906. Pr. geb. 2 M.

Reineckes Biblische Geschichten für die Unterstufe. Neubearbeitet von Guden. 7. Aufl. Berlin 1906, Meyer. Pr. brosch. 0,35 M.

Heyne, Moritz, Deutsches Wörterbuch. Bd. III. 2. Aufl. Leipzig 1906, H. Hirzel. Pr. 10 M.

Meinhold, Dr. L., Die neuere deutsche Literatur. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. 60 Pf.

Lyon, Prof. Dr. Otto, Literaturkunde für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Ausg. E. Leipzig 1905, Teubner. Pr. ?

Weise, Pr. Dr. O., Deutsche Sprach- und Stillehre. 2. verb. Aufl. Ebenda 1906. Pr. geb. 2 M.

Schulz-Matthias, Meditationen. Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Heft 12 u. 13. Herausgeg. von Prof. Dr. Theodor Matthias. Dresden, Ehlermann. Pr. geb. 1,20 M.

Reiff, Paul, Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. Leipzig 1906, Teubner. Pr. geh. 1,60 M.

Borinski, Dr. Karl, Deutsche Poetik. 3. verb. Aufl. Leipzig 1906, Göschen. Preis 0,80 M.

Probst, Prof. Hans, Deutsche Redelehre. 3. verb. Aufl. Ebenda 1905. Pr. 0,80 M.

Puls, Prof. Dr. Alfred, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. Teil V: Prosalesebuch für Obertertia und Untersekunda. Ausg. B. 2. Aufl. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 2,40 M.

Bangert, Wilhelm, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in der Vorschule auf phonetischer Grundlage. 4. Aufl. Frankfurt 1906, Diesterweg. Pr. geb. 1 M.

Derselbe, Begleitwort zu dem Hilfsbuch etc. Ebenda. Pr. 50 Pf.

Martens, Karl, Deutsche Sprachübungen. Ausg. B in 3 Heften. 1 u. 2. Heft. 5. Aufl. Leipzig, Wollermann. Pr. geh. 0,30 M.; 0,40 M.

Nachschlagebuch für Übersetzer. Herausgeg. von der Redaktion der Feder. Berlin. Federverlag. Pr. ?

Meurer, Prof. Dr. Karl, Kurzgefasste französische Wiederholungs-Grammatik. 3. verb. Auflage. Leipzig 1906, Bredt. Pr. 1 M.

Derselbe, Englische Synonymik für Schulen. 4. verb. Aufl. Leipzig 1906, Bredt. Pr. 1,50 M.

Boerner, Otto, und Dinkler, Rudolf, Livre de Lecture. Leipzig 1906, Teubner. Preis geb. 2,80 M.

Ricken, Dr. W., Perlen französischer Poesie. 2. Aufl. Leipzig 1906, Gronau. Pr. ?

Brettschneider, Harry, Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und verwandte Bildungsanstalten. 1.—3. Teil. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. Preis 1,60 M.; 2,10 M.

Schwarzenberg, Dr. Adolf, Leitfaden der römischen Altertümer für Gymnasien, Realgymnasien und Kadettenanstalten. 2. verb. und verm. Aufl. Gotha 1906, F. A. Perthes. Pr. 1,20 M.

Müller, P., u. Völker, J. A., Geschichte. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. Aufl. Giessen, E. Roth. Pr. geb. 0,75 M.

Oberle, E., Wird Frankreich aus der Reihe der leitenden Völker verschwinden? Strassburg i. E. 1905, Joseph Singer. Pr. ?

Die russischen Massacres. Herausgegeben von der Redaktion der „Russischen Correspondenz". Berlin-Schöneberg 1906, Buchverlag der „Hilfe". Pr. 0,20 M.

Kaemmel, Prof. Dr. Otto, Sächsische Geschichte. 2. durchges. Aufl. Leipzig 1905, Göschen. Pr. 0,80 M.

Bloch, Dr. Leo, Römische Altertumskunde. 3. verb. Aufl. Ebenda 1906. Pr. 0,80 M.

Jacob, Prof. Dr. Karl, Quellenkunde der deutschen Geschichte. 1. Band. Ebenda. Pr. 0,80 M.

Harms, H., Vaterländische Erdkunde. 7. verm. Aufl. Leipzig 1906, Hellmuth Wollermann. Pr. geb. 5 M.

Müller, P., u. Völker, Geographie. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. verb. Aufl. Giessen, E. Roth. Pr. geb. 0,50 M.

Heilborn, Dr. Adolf, Die deutschen Kolonien (Land und Leute). Leipzig 1906, B. G. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Heinemann, Fr., u. Meyer, Matth., Handels- und Wirtschaftsgeographie von Südamerika. Leipzig 1906, Wollermann. Pr. geb. 2,40 M.

(Fortsetzung folgt.)


Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

I.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Deutschunterrichtes.

Von Dr. **Friedrich Schilling** in Ebersbach.

Wir kommen vom Schillerjahre her! Nachdem die Flammenzeichen in den Jahren vorher hie und da schon vereinzelt auf den Bergen entglommen waren, hat es selbst mit leuchtendem Strahle in Millionen von Herzen die Erkenntnis entzündet von der erziehlichen Aufgabe der Zukunft. Wenn daher die Gegenwart im Zeichen der sogen. „Persönlichkeitspädagogik" steht, so wolle man — wie ich später noch nachzuweisen die Pflicht haben werde — hierin nicht ein neues pädagogisches Schlagwort sehen, dem man als kluger Mann sich neigt, bis die Welle vorübergerauscht, sondern den Notschrei hören der Tausende und Abertausende, denen die Sorge um ihres Volkes und Vaterlandes Zukunft den Blick seit langem schon geschärft hat. Auch der Deutschunterricht steht im Zeichen der Persönlichkeitspädagogik.[1]) Von vornherein möchte ich bemerken, dass es in Anbetracht der Fülle des zu dieser Frage zur Verfügung und Berücksichtigung stehenden Materials nicht möglich ist, das Thema erschöpfend zur Darstellung zu bringen. Es kann vielmehr meine Aufgabe nur sein, in grossen Zügen die Haupttypen und -probleme in Dichtung und Aufsatz vorzuführen und von bestimmter Warte aus kritisch zu beleuchten.

---

[1]) Ich möchte gleich von vornherein der Missdeutung entgegentreten, als ob unsere — d. i. also: Herbarts — Pädagogik keine Persönlichkeitspädagogik wäre. Das neue Schlagwort soll nur Kennwort sein für alle die Bestrebungen, die als Reaktion anzusehen sind gegenüber dem, was jahrzehntelang als unbestrittenes Ziel der Erziehung im Mittelpunkte aller Schularbeit stand: der einseitigen Verstandesbildung. Es erweitert Herbarts Auffassung allerdings insofern, als es auch für die Rechte der Persönlichkeit des Erziehers mit besonderem Nachdrucke eintritt.

Ich beginne mit der Dichtung.

„Wenn bisher in der deutschen Schule eine deutsche Dichtung," also erzählte unser Kollege Otto Ernst auf dem 2. Kunsterziehungstage,[1]) „von den Kindern angeeignet und mündlich wiedergegeben werden sollte, dann pflegte das in der Regel in folgender Weise vor sich zu gehen: Der Lehrer las zunächst das Gedicht mit „sinngemässer Betonung" vor. Das Wort „sinngemäss" ist dabei sogleich bezeichnend. Das Gedicht wurde nach seinem „Sinn", d. h. nach seiner intelligiblen Tendenz vorgetragen, sein Gedankeninhalt wurde mit Sorgfalt und Mühe und mit unterstreichender Betonung vor den Kindern ausgebreitet. Mit Gefühl und Stimmung zu lesen oder gar mit darstellender Lebendigkeit in der Sprache, das galt für ungehörig, des Lehrers und der Schule nicht würdig, ihnen nicht angemessen. Der Lehrer ist kein Schauspieler, kein Komödiant, sagte man. Nach der Vorlesung des Gedichtes folgte die „Behandlung", d. h. das Gedicht wurde „erklärt". Auch das Wort „erklären" ist vielsagend. Man wollte viel, man wollte womöglich alles klarmachen, auch das, was im Interesse des Kunstwerkes eigentlich dunkel bleiben sollte, ja, noch mehr, auch das, was nach dem Wesen der Kunst überhaupt dunkel bleiben musste.

Wenn nun das Gedicht genügend „behandelt" war — wobei, wie er zwei Seiten weiter berichtet, wenn möglich, die Lehre daraus „abgezogen" oder „herausgestellt" wurde — so wurde es einigemale von den Schülern mit „sinngemässer Betonung" nachgelesen, dann auswendig gelernt und deklamiert oder „aufgesagt".

Bisher wurde bei Behandlung eines Gedichtes im ganzen so verfahren, wie Otto Ernst nicht ohne Humor schildert.

Man mag nun zu den Kunsterziehungstagen sich stellen, wie man will: das eine ist meines Erachtens unbestreitbar, dass die Tage von Weimar der Schule Licht und Luft gebracht haben in bezug auf die von Hunderten unseres Standes schon längst als dringend notwendig erkannte und öffentlich vertretene Umgestaltung ihres Verhältnisses zu Sprache und Dichtung.

Auf das Verhältnis der Schule zur Sprache komme ich im 2. Teile dieser Abhandlung. Die Vorwürfe, die man ihr bezüglich des Betriebes der Poesie machte, erstreckten sich einmal auf die Behandlung dieser Disziplin, zum anderen auf die Gesichtspunkte für die Auswahl der poetischen Stücke. Ich halte die Ausstellungen, die hier gemacht wurden, für so beachtlich, dass ich, im Interesse unmittelbarer Wirkung, für richtig befinde, beide Referenten — natürlich nur auszugsweise — selbst sprechen zu lassen. „Das Volk der Dichter und Denker," sprach der erste Redner,[2])

[1]) Otto Ernst: Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes.

[2]) Waetzoldt: „Einleitende Worte". [„Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages" pag. 26 ff.].

„liest und liebt eigentlich, das ist meine Überzeugung, Poesie, Dichtung viel weniger als man vermuten könnte.

Hier muss ein Fehler der Bildung liegen, und der Fehler kann nur liegen und liegt nur in der Art, wie wir die Dichtung, wie wir die Sprachkunst an das Kind heranbringen, und wie wir mit ihm unsere Dichter, die ihm lieb werden sollen, behandeln. Diese Fehler liegen meines Erachtens zuerst in der Verfrühung der Poesie in der Schule. Sie liegen dann in einer Überfütterung mit Poesie in der Schule, und sie liegen drittens in einer falschen Behandlung. Ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich behaupte, dass die Besprechung eines Gedichtes wie Mignon oder Erlkönig mit halbreifen Knaben und Mädchen eigentlich unmöglich wird dadurch, dass der Boden, auf dem etwas spriessen soll, noch gar nicht vorhanden ist; die Seele des Kindes versagt sich dem noch. Man hat im Laufe der Zeit immer mehr verfrüht. Der schöne Gedanke: das Beste ist für das Kind gut genug, hat dazu geführt, das Beste in ein Alter zu legen, das ihm seelisch und geistig noch gar nicht gewachsen ist.

Sodann die Überfütterung! Die Poesie ist ein Tägliches geworden, nicht mehr das Himmelsbrot, das selten gegeben wird, nicht mehr ein Manna der Seele, sondern ein Lernstoff wie ein anderer, der jeden Tag in irgend einer Stunde behandelt wird.

Und die Behandlung selbst, darüber dürfen wir, die wir Schulmeister sind, uns nicht täuschen, hat in vielen Fällen mehr geschadet als genützt; sie hat vor allen Dingen die Gefahr heraufgeführt, das Phantasiebild des Kindes zu zerstören, das Verstandesmässige hervordringen zu lassen vor dem Gefühlsmässigen, das Erkennen zu setzen vor das Erfühlen. So könnte man fast zu der Meinung kommen: Weniger Poesie unserer Jugend, um der Poesie willen!" —

Der zweite Referent[1]) aber sagte: „Die Auswahl des Besten ist nicht immer die beste Auswahl. Und überdies hat dies Beste einen Haken. Der Herausgeber des [mir] vorliegenden Lesebuches rubriziert von den etwa sechzig Liedern, Balladen, Erzählungen vier Gedichte unter den Begriff didaktische Poesie, das ist sehr bescheiden gezählt. In Wahrheit sind drei Viertel der Gedichte didaktisch, zu drei Vierteln sind sie zweifellos unter dem Gesichtspunkte gewählt, dass man etwas daraus lernen kann: Geschichte, Tugend, Versmass, Vaterlandskunde, Moral. Sie sind gewählt um irgend einer Tendenz willen, der philologischen, historisch-patriotischen oder moralischen Tendenz. Mit diesem Überfluss an Tendenz harmoniert seltsam der absolute Mangel an Humor; nicht ein einziges der Gedichte atmet fröhliche oder gar übermütige Laune.

---

[1]) Hart: „Das dichterische Kunstwerk in der Schule" (Seine Auswahl). [„Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages", pag. 124ff.]

Was die Schule an Poesie bietet, das ist vielfach nicht geeignet, Phantasie und Empfindung zu erregen, sondern eher zu lähmen, und zwar deshalb, weil es zum grossen Teile nicht aufbaut auf dem Verständnis, dem Empfinden, das der Schüler in die Schule mitbringt, nicht anknüpft an seine innersten Lebensinteressen, sein Wünschen und Sehnen, weil es unterhalb oder oberhalb seiner Empfangsbedürftigkeit und Empfangsfähigkeit bleibt. Die Auswahl harmoniert meist mehr mit dem Standpunkte des Lehrers als mit dem des Schülers. Zu den unteren Stufen lässt sie sich tiefer hinab, als nötig ist, indem sie gemachte Naivität mit kindlicher Naivität oder Kindliches mit Kindischem verwechselt, den oberen Stufen gibt sie Höheres, Feineres als in Jugendjahren überhaupt verdaut werden kann. Es bedarf starker Mittel, um die Jugend anzuregen, mit dem Feinen, Abgeklärten weiss sie nichts anzufangen. Sie will erschüttert, begeistert, gerührt werden oder kräftig lachen, sie verlangt Spannung, packende Stofflichkeit, viel Handlung, wenn ihre Phantasie in Schwingung versetzt werden soll. Nur durch den packenden Stoff kann man allmählich auch das Formgefühl wecken. Das Langweilige ist eine Wüste, in der Phantasie und Gefühl verhungern. Alles Vollendete, Reife aber, dessen Zauber allein von der geklärten Form, von der Höchstmenschlichkeit der Gestalten ausströmt, ist für die Jugend langweilig. Für sie taugen nur die Jugendwerke, nicht die Alterswerke der Kultur und der grossen Meister."

Aus der Negation der Kritik in die Position des Vorschlages übergeführt, würden sich hieraus für den Betrieb der Poesie in der Volksschule folgende Forderungen ergeben:

1. die Schule sei sparsam mit der Spende der Poesie. Die Stunden aber, in denen das Kind herangeführt wird zu den geheimnisvoll rauschenden Quellen der deutschen Dichtung, seien Fest- und Feierstunden.
2. Die Schule gebe an poetischen Stücken nur, was der jeweiligen seelischen Reife und Empfangsfähigkeit des Kindes entsprechend ist. Der Grundsatz: für die Kinder ist nur das Beste gut genug, ist von der Schule falsch angewandt worden. Eine Anzahl der jetzt gebotenen Dichtungen gehört überhaupt nicht in die Volksschule, jedenfalls nicht die abgeklärten Alterswerke der Kultur und der grossen Meister.
3. Bei der Auswahl der Gedichte hat sich die Schule von jeglicher Tendenz freizuhalten.
4. Dichtwerke sind in der Schule möglichst überhaupt nicht zu „erklären". Das echte Kunstwerk, aus allen Kräften des Leibes und der Seele geboren, wendet sich vornehmlich an Gefühl und Phantasie des Hörers: Stimmung zu erzeugen, ist der wesentliche Zweck der poetischen Schöpfung.

Was seitdem an Schriften, Abhandlungen und Lektionen erschienen ist, das die Behandlung des dichterischen Kunstwerkes in der Schule zum Gegenstande hat, segelt, soweit ich das Material übersehe, im ganzen — wenn auch, selbstredend, durchaus nicht kritiklos — im Kielwasser dieser Wünsche und Forderungen.[1]) Ich werde mich später mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen haben.

Ich gehe somit zunächst zum Aufsatz über.

Ich bin auch hier in der angenehmen Lage, einen kunstverständigen Schulmeister redend einführen zu können. Zwar keinen vom Kunsterziehungstage, stand dieser doch, was seine Äusserungen zum Probleme des Aufsatzunterrichtes anlangt, durchaus nicht auf der Höhe seiner sonstigen Bedeutung. Dafür aber einen Praktiker. „Draussen im Korridor[2]) gibt's einen Mordsspektakel, Schwatzen, Lachen und ein Geräusch, wie wenn jemand Gummischuhe an die Wand wirft. Die Mutter drin im Zimmer lächelt still vor sich hin: Unser Wildfang! Es dauert denn auch nicht zwei Minuten, da wird die Türe aufgerissen, und die rechte Hälfte eines zehnjährigen Mädchens wird sichtbar. Die andere Hälfte wird von Minna draussen zurückgehalten, um erst noch der Jacke entledigt zu werden.

— Mutter, wir haben zu morgen einen Aufsatz auf! — Na, das ist ja schön. Wovon soll er denn handeln? — „Mein Geburtstag" heisst er. — Oh, darüber wirst du ja allerlei schreiben können. — Ja, ich setze mich gleich dran.

Minna zieht mit der endlich erbeuteten Jacke ab, und nach abermals zwei Minuten sitzt das Töchterchen schreibfertig am Tische.

— Also zuerst die Überschrift! — Mein Geburtstag. — Schön, wann war denn dein Geburtstag? — (Das Kind macht ein ganz erstauntes Gesicht.) — Am siebenten Juni, kommt schliesslich zögernd die Antwort. — Na also, schreib das mal in einem schönen Satze hin. — Das Kind guckt seine Mutter ganz verständnislos an, und platzt dann heraus: Aber Mutter, das sollen wir doch nicht schreiben. — Ja, was denn? — Die Kleine bringt ihre Kladde zum Vorschein. Darin steht geschrieben:

Mein Geburtstag.

Gestern war. Ich bin. Als ich. Auf dem Tische. Am Nachmittage. Wir haben. Es war.

Die Mutter schüttelt den Kopf. — Was soll denn das heissen? Das sind doch unsere Sätze. Die sollen wir schreiben. — So. Ja, wie heisst denn nun der erste Satz? — Gestern war mein Geburts-

---

[1]) Hierzu vgl. u. a.: Anthes: „Dichter und Schulmeister"; Hiemann: „Das dichterische Kunstwerk in der Schule" [Leipziger Lehrerzeitung 1905, pag. 663]; Freudenberg: „Zum Kapitel kunstgemässer Gedichtbehandlung" [Deutsche Schulpraxis 1904, pag. 214 ff.]; Brethfeld: „Goethe in der Volksschule" [Deutsche Schulpraxis 1904, pag. 235 ff.].

[2]) Anthes: „Der papierne Drache" [pag. 21 ff.].

tag. — Kind, das kann nicht stimmen. Das ist ja gar nicht wahr. — Sie will sich zuerst halb totlachen. Dann setzt sie mit einmal eine überlegene Miene auf und sagt: Aber Mutter, du bist doch manchmal — — das ist doch ein Aufsatz! — Ach so, das ist ein Aufsatz, sagt die Mutter eingeschüchtert. — Fräulein hat gesagt, wir sollen so schreiben. — Ja, wenn Fräulein es gesagt hat, dann schreib mal los! Und sie schreibt: Gestern war mein Geburtstag. Ich bin zehn Jahr alt geworden. Als ich aufgestanden war, gratulierten mir meine Eltern und meine Geschwister. — Sie hat gar keine, aber Fräulein hat's gesagt. — Auf dem Tische stand ein Topfkuchen und zehn Lichter. In der Familie gibt's nie Topfkuchen zum Geburtstag, auch keine Lichter. Aber Fräulein hat's gesagt. Vielleicht hat's Fräulein gar nicht so gemeint. Aber das Kind ist überzeugt, dass ein Aufsatz etwas ganz anderes ist als die Wirklichkeit, und dass es deshalb so schreiben müsse, wie es Fräulein vielleicht nur als Beispiel gesagt hat. Aber auch, wenn Fräulein es so gemeint hat, kann man ihm keinen Vorwurf daraus machen. Denn das ist die Aufsatzpraxis, die überall geübt wird. Fräulein hat's nicht anders gelernt, nie anders gehört. Das Kind, sagt die weise Pädagogik, ist nicht imstande, ohne Anleitung einen gegebenen Stoff zu formen. Man muss also mit ihm nicht nur den Stoff, sondern auch die Form vorbereiten."

Diese humorvolle Skizze ist eine treffende Darstellung der noch heute üblichen Aufsatzpraxis — wenigstens erklären die Verfasser der Bücher und Aufsätze,[1]) die ich zu dieser Sache eingesehen habe, dass es überall bis auf den heutigen Tag so oder ähnlich gemacht werde, und zwar bis zu den Oberklassen hinauf, so dass, wer den ersten Aufsatz über ein bestimmtes Thema gelesen, auch den Wortlaut des Aufsatzes des letzten Schülers wisse.

Welches sind nun, auf eine kurze Formel gebracht, die Grundsätze dieser üblichen Aufsatzpraxis? Etwa folgende:

1. Da das Kind nur fähig ist, zu reproduzieren, nicht aber zu produzieren, so sind auf allen Altersstufen Inhalt und Form der Aufsätze darzubieten.
2. Der methodische Fortschritt erfolgt in der Weise, dass, in der Regel vom 4. Schuljahre ab, Inhalt und Form „entwickelt" werden.
3. In den Oberklassen insbesondere sind Themen zu stellen, „die zu phantasiemässiger Umformung des Inhaltes und der Form, wie zu denkender Betrachtung des Stoffes nötigen."[2])
4. Demzufolge haben die Aufsätze ihren Stoff in der Hauptsache dem Lesebuche und dem Sachunterrichte zu entnehmen.

[1]) Hierzu vgl. u. a.: Lüttge: „Stilistischer Anschauungsunterricht". I. Teil [1906]; Scharrelmann: „Im Rahmen des Alltags"; Einleitung [1906]; Deutsche Schulpraxis 1903, pag. 398; Leipziger Lehrerzeitung 1905, pag. 194; Deutsche Lehrerzeitung 1905, pag. 603 usw.

[2]) Lehrplan der Seminarschule zu Löbau. 1903, pag. 55.

In der Theorie ist diese Form der Praxis allerdings seit Jahren schon überwunden. Es dürfte richtig sein, in unserem Altmeister Hildebrand den Vater der modernen Reformbestrebungen auch auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichtes zu sehen, klingt es doch wie ein Weckruf aus den jüngsten Tagen, wenn er in seinem, seitdem ja berühmt gewordenen Büchelchen: „Vom deutschen Sprachunterrichte", dessen 1. Auflage vor nunmehr fast 40 Jahren erschienen ist, in seiner gemütvollen Weise schreibt:[1]) „Für die deutschen Aufsätze, in denen ja die fortschreitende Bildung des Schülers ihre wichtigsten Früchte niederlegt, sollte vor allem der Lehrer alles anwenden, um jenen abstrakten Stil zu entfernen, der niemand unnatürlicher ansteht als der Jugend. Also zunächst mit der Wahl des Stoffes den Anlass dazu möglichst abschneiden! keine moralisierenden Themata, mit denen man einst Moral einpflanzen zu können wähnte. Aber auch Aufgaben mit solchem realen Inhalt, den der Schüler eben erst gelehrt bekommen hat oder noch bekommt, dienen dem eigentlichen Ziele nicht, wenn sie auch sonst nicht ohne Nutzen sind; da wird die wichtige deutsche Arbeit zu leicht erniedrigt zu einer Gedächtnisprobe; der Schüler hat Dinge hinzustellen, die noch nicht Wurzel gefasst haben in seinem Ich; die Gefahr des Abschreibens tritt ein, das alle Selbsttätigkeit zu nichte macht und dem Schüler die Selbstachtung knickt und das Selbstvertrauen, die beiden geistigen Mächte, auf die dabei alles ankommt. Ja, wenn man an dem realen Stoffe irgend eine Seite, einen Punkt finden kann, von dem anzunehmen ist, dass er den Schüler zum Selbstdenken angeregt hat, so dass seine eigenen Gedanken zu tage kommen! Die Schüler denken und fühlen aber bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich herlaufen, sitzt das Ich des Schülers, und da hineinzugreifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers. Das und das allein ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eignen Inhalt der Schülerseele herauszulocken, und daran die Form zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterrichte, den man Papageien gibt. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten, nach meiner Erfahrung wenigstens um 30% besser als andere, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten lässt, was sie selbst erlebt und erfahren haben. Da kommt zuerst rein Äusserliches heraus, manchmal recht Unbedeutendes; aber zu diesem Zwecke ist eben auch das Unbedeutendste zu brauchen, ja gerade das dient am besten, dass sie etwas Rechtes daraus machen lernen, es in seinen Zusammenhang stellen lernen, in dem es plötzlich einen Wert gewinnt. Und macht man ihnen nur Mut dazu, so kommen bald auch innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus:

[1]) A. a. O., pag. 54 ff.

was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zu Mute war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann, und — der eigene Mensch.

Aber auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende dienende Stellung zurückzuverweisen. Das Wort auf dem Papiere darf dem Schüler nur das Kleid sein, das freilich auch geputzt und gereinigt oder sonntäglich werden muss, wie in der Handschrift, so in der Rechtschreibung; aber der Körper des Wortes muss ihm der Klang sein, wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüt geht, um diesen seine Seele, den lebendigen Inhalt mitzuteilen.

Für den Stil ist oberste Regel der durchgehende Hinweis, dass die Schüler beim Ausarbeiten am liebsten immer oder doch bei allen zweifelhaften Stellen sich es laut vorsagen, was sie schreiben wollen oder geschrieben haben und das Ohr entscheiden lassen. Wer ihnen dazu Lust machen kann und sonst nicht versäumt, ihr Ohr zu bilden, der hat gewonnen Spiel. Damit fährt durch das Ganze ein frischer Geist, nach Inhalt und Form, der Geist des Lebens, des eigensten Lebens."

Diese Ideen zuerst der Volksschule direkt dienstbar gemacht zu haben, ist wohl das Verdienst des trefflichen Friedrich Sachse, der in seinem bekannten Werkchen: „Zum Aufsatzschreiben in der Volksschule" seine Erörterungen über den Betrieb und die Methodik des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule in folgende Forderungen zusammenfasst:

1. Der Aufsatz soll nicht nur eine schriftliche Wiedergabe angelernter Wissensstoffe sein, sondern er soll aus eigener geistiger Betätigung des Kindes hervorgehen.
2. Die Stoffe desselben sind dem Anschauungs- und Vorstellungskreise des Kindes zu entnehmen, seinem sinnlichen sowohl, als seinem geistigen, sind eng zu begrenzen und müssen einer konkreten Behandlung fähig sein.[1])
3. Die sprachliche Darstellung entwickelt sich aus und mit dem Gedanken.

Auf seinen Schultern, beziehentlich in ideellem Wettbewerbe mit ihm, stehen nun Seyfert,[2]) Rasche,[3]) Göhl,[4]) Hache-Prüll,[5]) Lüttge [6]) u. a.

---

[1]) Sachse: „Zum Aufsatzschreiben in der Volksschule", pag. 13.

[2]) Seyfert: „Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee".

[3]) Rasche: „Der deutsche Aufsatz als Mittelpunkt eines einheitlichen Sprachunterrichtes in der Volksschule".

[4]) Göhl: „60 Volksschulaufsätze als Ergebnis von Lese-, Rede-, Sprachlehr- etc. übungen."

[5]) Hache-Prüll: „Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschluss an den Sachunterricht".

[6]) Lüttge: „Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichtes in der Muttersprache". — „Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprach-

Es ist nicht ganz leicht, jedem der Genannten in seiner Eigenart mit einem Schlagworte gerecht zu werden; denn ihre Arbeiten bieten keine geschlossene Entwicklungskette etwa im Sinne einer naturwissenschaftlichen Evolutionstheorie, sondern jeder Name repräsentiert eben eine Persönlichkeit.

Gemeinsam ist zunächst ihnen allen, dass sie auf Hildebrands Schultern stehen, d. h. Mund und Ohr, die mündliche Sprachpflege, als Basis des gesamten muttersprachlichen Unterrichtes ansehen. Ihnen allen ist also der Aufsatz ein „notwendiges Übel", dem Bedürfnisse entsprungen, den Schüler zu befähigen, späterhin Gedanken der Ferne übermitteln zu können. Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens nun lassen sich etwa zwei Gruppen bilden, deren erster Rasche, Göhl und Hache-Prüll, deren zweiter Seyfert und Lüttge angehören. Massgebend für diese Teilung ist das Prinzip der Stoffauswahl. Jene, die Vertreter der sogen. „Konzentrationsidee", lehnen den gesamten Sprachunterricht an eine bestimmte Materie an: Rasche und Göhl an das Lesestück (sei es Poesie, sei es Prosa) und Hache-Prüll an den Sachunterricht. Seyfert und Lüttge — und das ist der Fortschritt jenen gegenüber — lassen sich hierin leiten durch die Gesetze der Psychologie.[1])

unterrichtes". — „Stilistischer Anschauungsunterricht". Hierüber vergleiche noch: Rudolph: „Der Deutschunterricht". Schmieder: „Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage". Kästner: „Zur Aufsatzreform". Schiessl-Stempfle: „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule" u. a. m.

[1]) „Die eigentliche Aufgabe der Oberstufe," sagt Seyfert, „ist der freie Aufsatz. Was ist ein freier Aufsatz? Es ist die selbständige zusammenhängende sprachliche Darstellung innerer Erlebnisse. Erst dann, wenn der Aufsatz wirklich eine freie Äusserung der inneren Vorgänge ist, verdient er diesen Namen. Daraus geht aber hervor, dass für die weiteren Überlegungen der psychologische Gesichtspunkt grundlegend ist." (A. a. O. pag. 13.) Und Lüttge schreibt: „Wenn das Ziel des Aufsatzunterrichtes in der Befähigung zur schriftlichen Gedankenmitteilung besteht, und diese als eine organische Ergänzung der mündlichen gelten soll, so ergibt sich daraus für die Stoffauswahl der Grundsatz: Die Aufsatzthemen müssen dem kindlichen Mitteilungsbedürfnis und der kindlichen Mitteilungsfähigkeit entsprechen. Wer Kinder beim Spielen oder auch im Verkehre mit Erwachsenen beobachtet, der weiss, wie unbesiegbar sich überall der Drang geltend macht, anderen mitzuteilen, was das Interesse erregt und das Denken beschäftigt, und wenn es der Aufsatzunterricht versteht, diese Eigentümlichkeit des Kindes in seine methodische Pflege zu nehmen, dann gewinnt er eine feste psychologische Grundlage, auf der er sich organisch einfügt in die Gesamtheit der Bildungsmittel.

Das kindliche Mitteilungsbedürfnis, der natürliche Drang, andere teilnehmen zu lassen an dem, was das Innere erregt, bezieht sich nicht auf alles, was das Kind kennt und weiss, fühlt und versteht. Neue Wissensstoffe z. B., wie sie sich der Schüler in Geographie, Geschichte und anderen Unterrichtsfächern aneignet, nehmen in den seltensten Fällen den ganzen inneren Menschen so in Anspruch, dass das Mitteilungsbedürfnis geweckt würde, und ihre schriftliche Darstellung bleibt meistens blosse Reproduktion ohne subjektives Leben. Ein Aufsatz über Rom oder Neapel, eine schriftliche Schilderung von Paris, eine Beschreibung des Telegraphen u. dgl. kann wohl für die Befestigung und Wiederholung des Gelernten recht förderlich sein; aber was hier gewonnen wird, das wird auf der anderen Seite, wo der Schwerpunkt des Stilunterrichts liegen sollte, wieder eingebüsst: die Schüler lernen dabei nicht, die Feder

Während also die Vertreter der Konzentrationsidee ohne weiteres annehmen, dass das, was Gegenstand unterrichtlicher Behandlung sei, die Kinder so erfülle, dass es notwendig wie zur mündlichen, so auch zur schriftlichen Wiedergabe dränge, sind Seyfert und Lüttge der Meinung, dass dies bei gewissen Stoffen sehr wohl der Fall sein könne, aber nicht immer sein müsse, der Ansicht, dass „Erlerntes" nur in Ausnahmefällen zu „Erlebtem" werde.

Warum aber dieses Gewichtlegen auf das „Erleben" des Stoffes? Die Beantwortung dieser Frage führt uns zum innersten Gegensatze zwischen alter und neuer Aufsatzmethodik: zum Kampfgegensatze zwischen gebundenem und freiem Aufsatze.

Die bisherige Praxis kennt, wie wir oben gesehen haben, im ganzen nur die Reproduktion, die Wiedergabe des Gelesenen und Gelernten, deren schriftlicher Ausdruck der „gebundene" Aufsatz ist. Die moderne Aufsatzmethodik aber legt den Schwerpunkt ihrer Vorschläge in die Produktion, in die freie Arbeit.

Das theoretisch die Möglichkeit der Fertigung solcher freier Aufsätze in der Schule gegeben ist, liegt auf flacher Hand; den Beweis der wirklichen Durchführbarkeit der Idee durch die Praxis erbracht zu haben, ist das Verdienst einer Reihe junger, für ihre Sache begeisterter Aufsatzmethodiker — „der Jüngsten", wie ich sie der Kürze halber künftig bezeichnen werde.[1])

Die Schlachtlinie der Freiaufsatzkämpfer wurde nicht unerheblich verstärkt durch die Verhandlungen der Weimarer Tage. Weniger zwar durch den direkt hierher gehörigen Vortrag,[2]) von den vielmehr (und mit Recht!) in der Verhandlung wiederholt behauptet wurde, dass seine Forderungen in wichtigen Partien den Intentionen des Kunsterziehungstages direkt entgegenständen, als vielmehr durch das glänzende Referat Hackenbergs über den „mündlichen Ausdruck (das freie Sprechen)", der das alte Gold Hildebrandscher Weisheit in neue Formen fasste, und die sich hieran anschliessende „Verhandlung", in der von anwesenden Schulmännern ausgezeichnete Ansichten mit Temperament und Geschick vertreten wurden.

Seitdem ist die Freiaufsatzbewegung unter Führung der „Jüngsten" zum Sturme auf der ganzen Linie vorgegangen, und unter den Toten sind auch Seyfert und Lüttge. Denn während diese

---

zur Mitteilung eigener Gedanken zu gebrauchen. Indem man den Aufsatzunterricht fremden Zwecken dienstbar macht, verlässt man den geraden Weg zum Ziele, um es niemals zu erreichen. Nur was in der kindlichen Seele wirklich Wurzel gefasst und Einfluss auf das Gedanken- und Gefühlsleben gewonnen hat, drängt zur Mitteilung im mündlichen oder schriftlichen Wort." (Stilistischer Anschauungsunterricht, Oberstufe, pag. 8/9.)

[1]) Ich verweise hier nur zurück auf Scharrelmann und Anthes, neu hin auf die „Deutsche Schulpraxis", Jahrgang 1905, pag. 91 ff., 106 ff. und 297 ff.; Jahrgang 1906, pag. 148 ff., sowie auf die „Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages", pag. 118 ff.

[2]) Diez: „Der schriftliche Ausdruck (der Aufsatz)".



noch behaupten, dass der freie Aufsatz eine gewisse Reife des Geistes und ein ungefähres mechanisches Können voraussetze, also erst auf einer bestimmten Alterstufe auftreten könne, erklären die Jüngsten das alles für Einbildung. „Das normale Kind," sagen sie, „das zur Schule kommt, kann sich, wenn man es nicht scheu macht, wundervoll ausdrücken. Weshalb soll es, das mündlich ausdrücken kann, was es meint, dasselbe nicht auch schriftlich tun können, sobald es sich das Technische des Schreibens angeeignet hat?[1]) Die Ausdrucksweise des Lesebuches ist das natürlich nicht, sie soll es aber auch gar nicht sein." Kurz: was sonst das Endziel des ganzen Unterrichtes war, das stellen die Jüngsten keck an den Anfang der Entwickelung. Und hierbei berufen sie sich — und das fällt schwer ins Gewicht — auf ihre Praxis! So schreibt Anthes:[2]) Ich habe diese Versuche [nämlich die Anfertigung „freier" Aufsätze] vielfach auf allen Stufen wieder holt und überall die Erfahrung gemacht, dass Kinder das, was sie mit ihren Sinnen erfasst haben, sehr wohl in ihrer Weise schriftlich wiederzugeben imstande sind. Die einzige Schwierigkeit, die mir dabei entgegentrat, war immer die, dass sie sich zunächst diese Fähigkeit selbst nicht zutrauten; dass sie immer daran verzweifelten, ihre Wahrnehmungen so wiedergeben zu können, wie ich, der Lehrer, das wohl von ihnen erwarten möchte. Sobald sie erst darüber beruhigt waren, sobald sie merkten, dass gerade ihre eigene kindliche Weise mir gefiel, dann schrieben sie mit einer wahren Begeisterung darauf los. Aber diese kindliche Weise, die wird vielen Lehrern nicht als das erwünschte Resultat ihrer Bemühungen erscheinen. Ihr Streben geht gerade dahin, die Ausdrucksweise des Kindes gleich von vornherein ihrer erwachsenen Ausdrucksweise anzunähern. Darin sehen sie gerade die Aufgabe des Aufsatzunterrichts. Ich halte nichts für verkehrter als das. Unsere Zeitungen haben eine Rubrik „Originelle Schulaufsätze". Ich traue diesen Aufsätzen allerdings nicht recht. Sie sehen meist sehr stark redigiert aus. Jch hege sogar den Verdacht, dass irgendwo einer sitzt, der aus der Fabrikation derartiger Aufsätze ein Gewerbe macht. Aber mag dem nun sein, wie ihm wolle: die besondere Art des Vergnügens, die diese Aufsätze auslösen, beweist, wie unverständig man dem Ringen des Kindes nach Ausdruck gegenübersteht. Man findet das einfach komisch. Dem Laienpublikum kann man das noch nicht einmal so übelnehmen. Der Lehrer aber sollte da nicht mittun. Von ihm verlang ich Respekt vor diesem Ringen mit dem Ausdrucke und Sinn für die besondere Schönheit der kindlichen Weise. Denn sie hat ihre Schönheit. Diese Verkürzungen, diese Sprünge, dieses Hinwegeilen über Dinge, die uns wichtig erscheinen, und dann

---

1) Anthes: „Der papierne Drache", pag. 25.
2) „Der papierne Drache", pag. 27 ff.

wieder das hartnäckige Verweilen bei Nebensächlichkeiten, die aber doch gerade die Phantasie des Kindes beschäftigen: das alles sind eigentümliche Reize dieser kindlichen Kunstübung. Liegt nicht in ähnlichen Eigenschaften der besondere Zauber des Volksliedes? Wie aller primitiven Darstellungsformen? In unserem neuen Zeichenunterrichte lässt man die Kinder beginnen mit freien Illustrationen zu Märchen und Geschichten, mit der Darstellung des elterlichen Wohnhauses u. dgl., und man ist erstaunt, wie sich die Kinder mit diesen Aufgaben abfinden. Wir aber finden den Kinderaufsatz noch komisch. Bitter ernst sollten wir ihn nehmen, ernst genug, um unsrerseits daran zu lernen. Wie man lernen muss, einen Dichter zu verstehen, so muss man auch lernen, die kindliche Handschrift zu lesen, mit feinem Ohr hinzuhören, was hinter dieser ungelenken Form für ein seelisches Leben sich regt. An einem Montage sollte ein Aufsatz über den vorangegangenen Sonntag gemacht werden. Ein Kind schrieb:

> Gestern war Sonntag. Aber vorgestern war es schön. Nachmittag haben wir gebaadet es war bannig kalt. Und Abends Schokolate getrunken. Es war sehr schön.

Wer Ohren hat zu hören, der höre!

Das erste Gebot also des deutschen Aufsatzunterrichts lautet:

Du sollst die Form des Aufsatzes nicht vorbereiten, sondern das Kind frei nach seiner Art gestalten lassen. Du sollst dem Kinde nicht deine Form aufdrängen, sondern lernen, in seine kindliche Form einzudringen."

Und Scharrelmann hat erst neuerdings unter der Überschrift: „Im Rahmen des Alltags" 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das 1.—5. Schuljahr herausgegeben, die sämtlich im Zeichen der „Freiheit" stehen.

Bei dieser sinnverwirrenden Fülle neuer Gedanken, Vorschläge und Forderungen sowohl auf dem Gebiete des dichterischen Kunstwerkes, wie auch auf dem heiss umstrittenen Boden des deutschen Aufsatzes erhebt sich ganz von selbst die alte, klassische Frage: „Was ist Wahrheit?" Ja! Wahrlich: wo liegt bei all diesen Fragen die Wahrheit und wo der Irrtum! Hier hilft nur prinzipielle Stellungnahme, sonst sind wir gegenüber diesen teilweise gänzlich heterogenen Forderungen völlig ratlos, ein schwankes Rohr, das der Wind persönlicher Ansichten wahllos hin und her bewegt.

Ich weiss nicht, ob der Standpunkt, den ich im Folgenden zu entwickeln gedenke, Beifall finden wird. Aber der einen Hoffnung gebe ich mich hin, dass er für gross genug erachtet werden wird, das Werk der Erziehung an ihm zu messen.

Wir schreiben das Jahr 1906: Ein Jahr machtvoller, wenn auch trüber Erinnerungen, zerschlug doch der 14. Oktober des Jahres 1806 mit gigantischer Faust das Meisterwerk Friedrichs des Einzigen. Und zum 2. Male warf dieses selbe Volk uns an den Rand des Ab-

grundes, aus dem vor wenig Menschenaltern es eben erst angefangen hatte, mühselig sich zu erheben. Und doch sind diese greuelvollen Jahre der Anfang jener wahrhaft klassischen Bewegung, die uns mit dem grössten Sohne des 19. Jahrhunderts zugleich die politische Einigung brachte. Noch fehlt uns aber die Gewähr für die Dauer dieser staatlichen Einheit: die völkische Einheit. Sie zu schaffen, darin sehe ich die Aufgabe unseres, des 20. Jahrhunderts. Ihr Wesen erblicke ich in dem Zusammenschlusse aller Glieder unseres Volkes zu einer geschlossenen nationalen Persönlichkeit auf der Grundlage einheitlich nationaler Geistes- und Herzensbildung.

Ist aber hierdurch der Grund zur inneren Einheit unseres Volkes gelegt, so ist — zumal bei der Anlage unseres Charakters — letzte und höchste Sorge unserer Nationalerziehung, diesen Zustand dauernd zu gestalten. Wer nun weiss, welch' ungeheuren Aufwandes von Energie und Arbeit ganzer Geschlechter es bedurft hat, uns nur das Gefäss der völkischen Einheit, die politische Einheit, zu gestalten, der wird ermessen, um wieviel grösser das Mass der Kraftentwickelung sein muss, uns den Geist nationaler Einheit zu schaffen und — zu erhalten. Er aber kann — das ist meine Überzeugung! — nur erhalten werden, wenn jeder einzelne, in innigster Fühlung mit dem täglichen Pulsschlage des gemeinsamen nationalen Lebens, ihn täglich neu sich erarbeitet, ihn stündlich neu in sich und aus sich erbaut. Und das kann nur, wer auf der Höhe des Zieles aller Erziehung steht: die auf und in einheitlich-nationaler Geistes- und Herzensbildung gegründete vollendete Individual-Persönlichkeit.

Das ist mir „Persönlichkeitspädagogik“.

Das vornehmste Zeichen aber der vollendeten Persönlichkeit ist die Selbständigkeit, gegründet auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit.

Das ist das Kriterium, an dem ich nunmehr die Forderungen der Gegenwart an den Betrieb der Poesie und des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule zu messen gedenke. Alles, was der Verwirklichung unseres Erziehungsideales förderlich sein kann, wird mit Nachdruck zu vertreten, alles übrige mit eben solcher Entschiedenheit abzulehnen sein.

Prüfen wir daraufhin zunächst die für den künftigen Betrieb der Poesie in der Volksschule aufgestellten Forderungen. Es waren folgende:

1. Die Schule sei sparsam mit der Spende der Poesie. Die Stunden aber, in denen das Kind herangeführt wird, zu den geheimnisvoll rauschenden Quellen der deutschen Dichtung, seien Fest- und Feierstunden.
2. Die Schule gebe an poetischen Stücken nur, was der jeweiligen Reife und Empfangsfähigkeit des Kindes entsprechend ist. Eine Anzahl der jetzt gebotenen Dichtungen

gehört überhaupt nicht in die Volksschule, jedenfalls nicht die abgeklärten Alterswerke der Kultur und der grossen Meister.

3. Bei der Auswahl der Gedichte hat sich die Schule von jeglicher Tendenz freizuhalten.
4. Dichtwerke sind in der Schule möglichst überhaupt nicht zu „erklären". Das echte Kunstwerk, aus allen Kräften der Seele und des Leibes geboren, wendet sich vornehmlich an Gefühl und Phantasie des Hörens: Stimmung zu erzeugen, ist der wesentliche Zweck der poetischen Schöpfung.

Ich hoffe auf allseitige Zustimmung, wenn ich mein Urteil dahin abgebe, dass, gemessen an unserem Erziehungsideale, Punkt 1 und 2 dieser Forderungen im ganzen anzunehmen, Punkt 3 abzulehnen und Punkt 4 dahin zu modifizieren ist, dass Stimmung zu erzeugen wesentlicher Zweck nur des rein lyrischen Gedichtes ist.

Für die künftige Gestaltung des Betriebes der Poesie in der Volksschule würden daher für die Zwecke der Erziehung einer in nationaler Geistes- und Herzensbildung gegründeten vollendeten Persönlichkeit, folgende Erwägungen und Forderungen zu beherzigen sein:

1. Die Schule mache die Stunden, in denen sie den Kindern das dichterische Kunstwerk bietet, zu rechten Fest- und Feierstunden.

Da die Erreichung dieses Zweckes wesentlich mit durch eine entsprechende Gemütslage des Lehrers bedingt ist, so wäre die Angelegenheit zunächst eine Frage der Technik des Stundenplanes und zwar insofern, als zu erwägen sein dürfte, inwieweit dem Lehrer innerhalb des Rahmens seiner planmässigen Arbeit Freiheit gewährt werden könnte in bezug auf die Zeit der Darbietung eines dichterischen Kunstwerkes.

Zum anderen aber ist die Erfüllung der Forderung bedingt durch die Art der Behandlung der Dichtung. Gemäss dem Ziele der Erziehung, das wir uns gesteckt haben, soll die Poesie nicht nur die Gefühlssphäre des Schülers befruchten, sie soll auch gesinnungbildend wirken und Willensimpulse auslösen. Die für die Schule hauptsächlich in betracht kommenden Formen des Kunstwerkes sind die lyrische und die epische Dichtung. Da das lyrische Gedicht fast durchweg reines Stimmungsprodukt ist, so sind die Leitgedanken für seine Behandlung — prinzipiell wenigstens — auf eine ziemlich einfache Formel zu bringen. Sie lautet: Der Lehrer hat in einer Vorbereitung im Kinde annähernd die Stimmung zu erzeugen, aus der heraus das Kunstwerk geboren wurde. Dieser „Einstimmung" sind die unumgänglich notwendigen verstandesmässigen Erklärungen einzufügen. Dass übrigens die Erzeugung der entsprechenden Stimmung im Einzelfalle eine nicht immer ganz

einfache Sache ist, werden alle bezeugen können, die derartige Versuche unternommen haben. Aber es ist, wenn man es einmal angefangen hat, eine wundervolle, durch inneres Entzücken belohnte Arbeit. Während nun bez. des lyrischen Gedichtes einigermassen Klarheit darüber besteht, was zu tun sei, um dem Kunstwerke gerecht zu werden, ist das bez. des epischen Gedichtes z. Z. durchaus noch nicht der Fall. Sicher wissen wir nur, was wir nicht tun sollen. Wir sollen die Dichtung zunächst nicht durch „Zerklären" den Kindern verekeln, durch logische Akrobatenstücke (Entwickelung der Disposition etc.!) misshandeln und endlich durch „Herausstellen" des „Grundgedankens" vollends totschlagen. Es unterliegt nun aber gar keinem Zweifel, dass wir bei Behandlung einer epischen Dichtung der „Klarheitsstufe" durchaus nicht entbehren können. Ob ihre Erledigung nun immer und in jedem Falle restlos in der Vorbereitung, auch in der „zielbewusstesten", die ja zugleich auch der Einführung in die Situation dienen soll, möglich ist, wage ich im Augenblicke nicht zu entscheiden. Ich bezweifle es aber. Andrerseits ist im Wesen unserer Zwecksetzung begründet, dass die „Behandlung" nicht mit dem „Vorlesen" des Gedichtes einsetzen, sondern — im Gegenteil! — mit dem von innerster Anteilnahme getragenen „freien" Vortrage des Gedichtes schliessen möchte.[1]) Die aus alledem resultierende, möglichst vielen berechtigten Wünschen entsprechende Behandlung einer epischen Dichtung — und im Anschlusse hieran auch des Dramas — herauszuarbeiten, ist die nächste Aufgabe der Didaktik auf diesem Gebiete. Ohne irgendwie der Entscheidung vorgreifen zu wollen, möchte ich hierzu nur bemerken, dass, wenn durch die erste, mit dem Vortrage des Gedichtes abschliessende Behandlung das Kind in ein lebensvolles inneres Verhältnis zum Kunstwerk gebracht worden ist, es — oder durch seine Vermittelung wenigstens „etwas" — „erlebt" hat, vielleicht zu erwägen wäre, ob nicht — nach Verlauf etwa einer Woche — hie und da in eine weitergehende „vertiefende" Betrachtung einzutreten sei.[2]) Notwendig wird sie bestimmt, da ja die „Vorbereitung" vornehmlich dem „Verständnisse" der Dichtung dienen soll, überall dort sein, wo die Gemüts- und Willensphäre des Kindes in hervorragend starke Mitleidenschaft gezogen wird. Es liegt auf der Hand, dass die hierdurch bedingte Ausmalung der Situation gleichzeitig auch der Klarheitsstufe wesentliche Dienste

---

[1]) „Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, womöglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen." [Herbart: „Allgem. Pädagogik"; 2. Buch, 5. Kapitel: Theorie des Geschmacks.]

[2]) Hiemann: „Leipziger Lehrerzeitung", 1904/05, pag. 664, verneint diese Notwendigkeit beispielsweise für „Die Kraniche des Ibykus". Ob mit Recht? — Ich bezweifle es!

leisten wird. Indes dürfte ein allgemein gültiges Schema für diese Behandlung nicht aufstellbar, jedes Gedicht vielmehr durchaus individuell zu behandeln sein. So empfiehlt z. B. Brethfeld[1]) folgende Behandlung des „Erlkönigs“:[2]) „Die Vorbereitung wird besonders das märchenhafte Element betonen und die Kinder bekannt machen mit den Elfen und deren wundersamem Tun und Treiben. Besonders müssen hervorgehoben werden: die leidenschaftliche Liebe der Elfen zu den Kindern und ihre dämonische Rachsucht, wenn ihnen die Erfüllung des Wunsches versagt wird. — In dieses wundersame, geheimnisvolle Reich der Elfen führt uns der Dichter. Er erzählt, wie der Erlkönig ein krankes Kind rauben will. Nun wird die Ballade vorgelesen. Wir würden raten, nicht sofort die Behandlung anzuschliessen, sondern den Bildern und Gefühlen Zeit zu lassen zum langsamen Sinken und Verklingen. Die Behandlnng wird in der Hauptsache darin bestehen, das, was der Dichter nur in kurzen Strichen angedeutet hat, phantasievoll auszugestalten. Der Erwachsene wird sich beim Lesen und Hören des Gedichtes augenblicklich in die Verhältnisse versetzen können, seine Phantasie wird sofort nachschaffend und ergänzend arbeiten. Das Kind muss das erst mit Hilfe des Lehrers lernen. — Der Dichter versetzt uns mitten hinein in die Handlung. Wir malen uns auch aus, was dem vorausgegangen sein und was folgen mag. Die ganze Geschichte des Kindes muss an den Augen der Kinder vorüberziehen; wir versetzen uns auch in das Heim und den Gemütszustand der zurückgebliebenen Mutter. Die Kinder sollen nicht bloss alles schauen, sondern es miterleben, mitfühlen. — Dann vertiefen wir uns in ein zweites Gebiet, in das Werben, Treiben, Locken und Zürnen des Erlkönigs. In der Seele des Kindes muss ein lebhaftes, deutliches und dabei doch geheimnisvolles Bild erstehen. Der Dichter regt ein farbensattes Phantasiebild an durch eine Anzahl suggestiver Wendungen. Das alles erregt Märchenstimmung, ein Gemisch von Gruseln und Lust an den geheimnisvollen Gestalten und bunten Bildern. — Endlich gilt es, ein Bild der grausigen Herbstnacht in den Kindern erstehen zu lassen. Auch hier ist das Herausheben des Bildlichen, das der Dichter nur andeutet, die Hauptsache. Auch durch das Naturbild wirkt der Dichter auf Phantasie und Gemüt ein. — Einen besonderen Hauptgedanken herauszuheben oder ethische Gedanken herauszuklauben, wäre hier verfehlt. Es ist völlig genug, wenn wir das Kind schauen und miterleben lassen, das Gefühl anregen. Ethisch wirkt das Gedicht unmittelbar; die Angst des fieberkranken Kindes und sein Tod werden ergreifen und tiefes Mitgefühl erregen. Der Zweck der Dichtung für die

---

[1]) Brethfeld: „Goethe in der Volksschule“. [„Schulpraxis“ 1904, pag. 243/44.]

[2]) Ich greife gerade diese Dichtung heraus, weil sie zu denen zählt, von denen auf dem Kunsterziehungstage zu Weimar behauptet wurde, sie gehörten nicht in die Volksschule. [Vgl. pag. 3 dieser Abhandlung.]

Kinder ist lediglich eine tiefe Einwirkung auf Phantasie und Gemüt."

2. Die Schule gebe an poetischen Stücken nur, was der jeweiligen seelischen Reife und Empfangsfähigkeit des Kindes entsprechend ist.

Ich glaube hinsichtlich dieser Forderung der Zustimmung des Lehrers sicher zu sein, wenn ich behaupte, dass vieles von dem, was die Redner des 2. Kunsterziehungstages, von ihrem Standpunkte aus gesehen, an unserer bisherigen Auswahl auszusetzen hatten, wohl, auch von unserem Standpunkte aus betrachtet, ernstester Beachtung wert sei. Lehnen wir auch — und mit Recht! — die Forderung ab, dass alles, was moralischen und patriotischen Zwecken diene, aus der Schule zu verbannen sei, so entsprechen doch die Warnungen vor einer „Verfrühung" der Poesie, d. h., vor einer Behandlung dessen, was in der kindlichen Seele noch gar keine Resonanz finden kann, und des weiteren der Ruf nach Behandlung der besten Erzeugnisse moderner Dichter und humoristischer Stoffe durchaus den Forderungen der Persönlichkeitspädagogik. Denn nur die Stoffe, denen die Seele des Kindes ahnend entgegenkommt — und das sind in erster Linie mit humorvolle und solche, durch die der auch im Herzen des Kindes lebendige Pulsschlag der Gegenwart zittert — können in Wahrheit zu inneren Erlebnissen werden.

Ich wende mich nunmehr zu den Forderungen der modernen Pädagogik in bezug auf den Betrieb des Aufsatzunterrichtes. Es sind, wie man sich noch erinnern wird, etwa folgende:

1. Die mündliche Sprachpflege ist die Grundlage des gesamten Unterrichts in der Muttersprache.
2. Der Aufsatzunterricht soll den Schüler befähigen, seine Gedanken nach Inhalt und Form frei darzustellen.

3a. Dieser „freie" Aufsatz ist die Aufgabe der Oberstufe der Volksschule. Er setzt demgemäss mit dem 5. Schuljahre ein. Seine Vorstufe ist der „gebundene" Aufsatz.

3b. Da das Kind befähigt ist, „Erlebtes" in seiner eigenen kindlichen Form wiederzugeben, so ist nur der „freie" Aufsatz in der Schule zulässig. Er tritt auf, sobald das Kind die Technik des Schreibens beherrscht.

4. Da das Kind nur über die Stoffe nach Inhalt und Form frei verfügt, zu denen es in lebendige Beziehung getreten ist, so steht die Stoffauswahl unter dem Gesetz[1]) des „psychischen Erlebnisses". Das Prinzip der Konzentration ist somit nur insoweit durchführbar, als die Unterrichtsstoffe dieser Forderung entsprechen. Musterstücke in Poesie und Prosa scheiden prinzipiell als Stoffquellen aus.

---

[1]) Hier nicht: psychisches Gesetz, sondern: methodische Forderung.

Wir wollen nunmehr auf Grund unseres Erziehungsideales diese Forderungen kritisch beleuchten:

Über die grundlegende Bedeutung der mündlichen Sprachpflege besteht ja seit Hildebrand theoretisch gar kein Zweifel mehr. Wenn diese Forderung jetzt in Verbindung mit der Reform des Aufsatzunterrichtes wieder energisch in den Vordergrund gestellt wird, so ist dafür die Erkenntnis massgebend gewesen, dass ihr, wie sich Hackenberg in Weimar ganz richtig ausdrückte, in der zur Zeit herrschenden Praxis im ganzen die Aschenbrödelrolle zugewiesen worden ist. Damit soll nunmehr ernstlich aufgeräumt werden. Die Konsequenzen, die daraus erwachsen werden — ich denke hierbei nur an die vollständige Umwälzung des Elementarunterrichtes, die z. B. in München schon in grossem Stile in die Wege geleitet worden ist — sind vor der Hand noch gar nicht zu übersehen. Über die psychologisch-pädagogische Seite der ganzen Frage spricht sich Lüttge [1]) wie folgt aus: „Eine Hauptursache für die erwähnten Missstände im Deutschunterricht liegt in dem Mangel an Einheitlichkeit innerhalb dieses Lehrfaches; die einzelnen Teile desselben gehen zu sehr ihre eigenen Wege und versäumen es, ihre Bildungsergebnisse als Elemente eines Bildungsganzen organisch ineinander zu fügen. Das wird von den Methodikern mehr und mehr erkannt, daher das lebhafte Bemühen um ein geeignetes Lehrverfahren, das den Konzentrationsgedanken auch im muttersprachlichen Unterrichte zur Verwirklichung bringt. Man hat als einheitlichen Mittelpunkt bald das Lesebuch, bald den Sachunterricht empfohlen, da hier wie dort ein wertvoller, interessanter Inhalt geboten wird, an dem die sprachliche Form in ihren verschiedensten Beziehungen (Grammatik, Rechtschreibung, Stil) gebildet werden kann. Dass auf diese Weise eine wichtige didaktische Forderung erfüllt wird, ist nicht zu leugnen, denn für die Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises ist es sehr wesentlich, dass die sprachlichen Übungen nicht plan- und wahllos von einem Gedankengebiete zum anderen springen. Aber gelöst ist das Problem einer einheitlichen Gestaltung des Muttersprachunterrichts damit noch nicht. Wenn an ein Sprachstück ausser den Leseübungen noch Rechtschreibung, Grammatik und Stillehre angeschlossen werden, so werden alle diese Übungen durch ein inneres Band, nämlich den gleichartigen Inhalt, zusammengehalten, aber in eine wirkliche organische Einheit sind die verschiedenen Seiten der Sprachbetätigung damit noch nicht gebracht. So unmöglich es ist, in der Sprache Inhalt und Form zu trennen, und so wichtig es für eine gesunde einheitliche Bildung ist, dass die sprachlichen Übungen an wertvollen Gedanken vorgenommen werden: der eigentliche Sprachunterricht als besonderes Lehrfach hat es doch zunächst mit der Erscheinungsform der Gedanken zu tun, muss also seine methodische

[1]) Die mündliche Sprachpflege, pag 16 ff.

Gestaltung vor allem aus den natürlichen Verhältnissen der Form herleiten. Wird aber, wie bei jenem Konzentrationsverfahren, das Einheitsprinzip lediglich in dem gleichartigen Gedankenkreise gefunden, so kann dabei die formale Seite des Sprachunterrichts immer noch jene Zerrissenheit und Zwiespältigkeit zeigen, wie ich sie im vorigen Kapitel charakterisiert habe. Diese Fehler werden erst dadurch beseitigt, dass die Idee der Einheitlichkeit auch auf die sprachliche Form angewandt wird: Sprechen, Lesen, Rechtschreiben und Aufschreiben sind nicht bloss in materieller Hinsicht, also nach Seite des Inhalts, sondern auch in formaler Hinsicht, nach Seite der sinnlichen Erscheinungsform, als organisch zusammengehörig, aus einem gemeinsamen Stamme herausgewachsen, zu behandeln; nicht Konzentration, d. i. Gruppierung um einen gemeinsamen Mittelpunkt, heisst hier das Problem, sondern Organisation: Herausbildung aller Zweige aus einem gemeinsamen Stamme.

Dieser gemeinsame Stamm kann nichts anderes sein als die mündliche Sprache. Das eigentlich Wesentliche an der menschlichen Sprache ist der artikulierte Laut, der als der natürliche Träger des Gedankens mit diesem eine psychophysische Einheit bildet. Nur durch seine Vermittlung vermag der Gedanke in die Form der Schriftsprache einzugehen, so dass das Schreiben als eine künstliche Verlängerung des Sprachprozesses erscheint, der mit dem Denken beginnt und sich durch die Artikulationsbewegungen des Mundes bis in die Schreibbewegungen der Hand fortsetzt.

Es ergeben sich daraus für den naturgemässen Aufbau des formalen Sprachunterrichts zwei grundlegende didaktische Forderungen:

1. Den Kernpunkt alles Sprachunterrichts bildet die mündliche Sprachpflege.
2. Alle Zweige des Deutschunterrichts müssen ihren Ausgangspunkt von der Lautsprache nehmen, so dass der schriftliche Gebrauch der Muttersprache organisch aus dem mündlichen herauswächst."

Mit Punkt 2 betreten wir ein zur Zeit heiss umstrittenes Gebiet.

Dass die Behauptung der älteren Schule, dass der „freie" Aufsatz über das Mass der kindlichen Kraft hinausgehe, durch die moderne Aufsatzpraxis überwunden ist, habe ich schon oben ausgesprochen. Hieran ist also nicht mehr zu rütteln. Die Frage ist daher nur noch die: gebundener und freier Aufsatz oder nur freier Aufsatz. An den Forderungen unseres Erziehungsideales gemessen: Erziehung zur Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit — gibt es hierauf nur eine Antwort: Nur der freie Aufsatz entspricht den Zwecken der Persönlichkeitserziehung. Ich lehne daher — von meinem Standpunkte aus — den gebundenen Aufsatz prinzipiell ab. Andererseits aber bekenne ich mich auch nicht zum Standpunkte der „Jüngsten", dass der freie Aufsatz aufzutreten habe, sobald das Kind die Technik des Schreibens

beherrsche. Im Gegenteil: ich lehne auch ihn ab! Und zwar sowohl aus prinzipiellen Gründen als auch nach Massgabe rein praktischer Erwägungen. Ich bin zunächst der Überzeugung, dass im psychischen Kalkül der Jüngsten sich ein Fehler findet. Sie warnen stets — und sicher mit Recht! — vor einer Unterschätzung des Kindes; auf Grund meiner Erfahrung finde ich aber, dass sie hierbei in den anderen Fehler gefallen sind: in den der Überschätzung des Durchschnittskindes. Aufsatzschreiben ist eine Kunst. Wie aber der Künstler die Mittel der Darstellung mit bewusster Absicht wählt, um eine ganz bestimmte Wirkung zu erzielen (weshalb kein Künstler ohne Beherrschung der Technik seiner Kunst gedacht werden kann), so muss auch das Kind angeleitet werden, sich der verschiedenen Möglichkeiten des Ausdruckes mit Bewusstheit zu bedienen.[1]) Zum anderen aber bin ich pedantisch genug, auch der leidigen Rechtschreibungsfrage eine nicht unwichtige Stimme bei der Entscheidung über den Termin des Eintrittes des freien Aufsatzes einzuräumen. Dazu kommt, dass es, um mit Lessing zu reden, ein weiter Weg ist vom Herzen bis zur Feder. „Während jede Darstellung, die sich von aussen oder von innen in den Vordergrund des Bewusstseins drängt, unmittelbar in der Gestalt des gesprochenen oder vorgestellten Wortes erscheint, bedarf es, um die schriftliche Fixierung zu ermöglichen, nicht bloss einer Reproduktion des Schriftbildes, sondern auch noch eines besonderen Willensaktes, um durch motorische Nerven jene Muskelbewegungen zu veranlassen, aus denen die äussere Tätigkeit des Schreibens besteht. Wenn man nun noch in Erwägung zieht, dass beim schriftlichen Gedankenausdrucke nicht einzelne Vorstellungen, sondern mit diesen auch ihre mannigfachen Beziehungen auf jenem weiten Wege in die sichtbare Form eingehen sollen, so lässt sich ermessen, wie verwickelt die Tätigkeit des Schreibens ist — d. h. des Schreibens als Gedankenausdruck — und welche Summe von Energie zu ihrem ungestörten Ablaufe aufgewendet werden muss.[2]) Man soll aber bei einem normal veranlagten Kinde diesen hervorragenden Grad von Energie nicht zu früh fordern, wenn anders man nicht durch Überspannung der kindlichen Kraft das letzte Ziel des Aufsatzunterrichtes aufs äusserste gefährden will. All' das veranlasst mich zu fordern, dass der freie Aufsatz erst dann auftreten solle, wenn das Kind eine zusammenhängende Gedankenreihe mündlich selbständig und korrekt darzubieten und über das grundlegende Wissen in Rechtschreibung und Grammatik mit entsprechender Sicherheit frei zu verfügen befähigt ist. Dieses Ziel dürfte in den ersten vier Schuljahren annähernd zu erreichen sein; damit wäre zugleich dieser

---

[1]) Hierzu vgl. auch Lüttge: „Stilistischer Anschauungsunterricht". Unterstufe, pag. V und 7/8.

[2]) „Deutsche Schulpraxis" 1899; pag. 308/09.

Stufe ein ausreichendes Arbeitspensum zugewiesen. Der Aufsatz würde somit im 5. Schuljahre einsetzen. Dass ich, im Gegensatze zu den „Jüngsten“, auch hier noch die Form besonders gepflegt zu sehen wünsche, habe ich oben bereits ausführlicher auseinandergesetzt. Das Kind muss unbedingt so weit gefördert werden, dass es gegen Schluss seiner Schulzeit fähig ist, beispielsweise einen in seiner Sphäre liegenden Brief ohne sonderliche Vorbereitung so abzufassen, dass Inhalt und Zweck der Mitteilung unmittelbar klar, der Ton aber des Schreibens dem Charakter desselben durchgehends angemessen ist. Dass das mit entsprechender Schonung der eigenpersönlichen Ausdrucksweise des Kindes sehr gut vereinbar ist, unterliegt wohl für uns gar keinem Zweifel.

Mit dem Prinzip der Stoffauswahl wird man, da es auf psychologischer Basis gegründet ist, wohl einverstanden sein können. Musterstücke in Poesie und Prosa haben mindestens insofern als Stoffquellen auszuscheiden, als es sich um sogenannte „Nacherzählungen“ handelt. Denn die Benutzung zu diesem Zwecke zerstört einmal das gemütliche Verhältnis, in das das Kind zu diesen Stoffen treten soll, „zum andern erdrückt die übermächtige Formbeherrschung des Autors die Schaffenskraft des Kindes“. Beides muss aber im Interesse des letzten Zweckes der Erziehung unbedingt vermieden werden.

Selbstredend hängen nun mit der Frage des „freien“ Aufsatzes noch eine ganze Menge anderer Fragen organisch zusammen, so unter anderem das Problem der „freien Themenwahl“, der Wertung des Aufsatzes und die leidige Frage der künftigen Gestaltung der Korrektur. Auf alle diese Sachen näher einzugehen, ist an dieser Stelle ganz unmöglich, schon um deswillen, weil sie zum guten Teile noch gar nicht spruchreif sind. Die letzten Jahrgänge unserer Fachzeitschriften sind voll des Meinungsaustausches hierüber; da sind wertvolle Anregungen die Fülle zu finden.

Ich eile daher zum Schlusse und fasse meine Gedanken über die künftige Gestaltung des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule in folgende Leitsätze:

1. Die mündliche Sprachpflege ist die naturgemässe Grundlage des schriftlichen Gedankenausdruckes.
2. Der Aufsatzunterricht soll den Schüler befähigen, seine Gedanken nach Inhalt und Form, klar und zweckentsprechend, frei darzustellen.
3. Gegenstand der Aufsatzübungen in der Volksschule ist allein der freie Aufsatz.
4. Er tritt auf, sobald der Schüler befähigt ist, eine zusammenhängende Gedankenreihe mündlich selbständig und korrekt darzubieten und über das grundlegende Wissen in Rechtschreibung und Grammatik mit entsprechender Sicherheit frei zu verfügen.

5. Die Lösung dieser Aufgabe ist das Ziel des muttersprachlichen Unterrichts der Unterstufe.
6. Der muttersprachliche Unterricht der Oberstufe hat den formalen Zweck, den Schüler fähig zu machen, wie ein Erwachsener zu sprechen und zu schreiben.[1])
7. Darnach hat der Aufsatzunterricht die besondere Aufgabe, den Schüler — unter Schonung seiner eigenpersönlichen Ausdrucksweise — allmählich auf diese Stufe zu heben.
8. Für die Wertung eines Aufsatzes müssen daher in erster Linie das Mass der gezeigten Selbständigkeit, der Grad der persönlichen Färbung und der Umfang der erreichten Übereinstimmung zwischen Form und Inhalt ausschlaggebend sein.
9. Da das Kind nur über die Stoffe nach Inhalt und Form frei verfügt, zu denen es in lebendige Beziehung getreten ist, so steht die Stoffauswahl unter dem Gesetz des psychischen Erlebnisses. Das Prinzip der Konzentration ist somit nur insoweit durchführbar, als die Unterichtsstoffe dieser Forderung entsprechen.

Die Volksschule, durch deren Hände mehr denn 90% der Jugend unseres Volkes gehen, ist in erster Linie berufen und verpflichtet, das nationale Ziel der Erziehung im künftigen Kerne unseres deutschen Volkes zur Verwirklichung zu bringen. Sie muss hier, im muttersprachlichen Unterrichte, durch rüstiges Vorwärtsschreiten im Kleinen grosse Ziele anbahnen, damit es fürder rühmend von ihr heisse, dass sie, wie im 19., so auch 20. Jahrhundert die geistigen Waffen geschmiedet, die die Massen des Volkes reisig gemacht haben für den höchsten aller Zukunftskämpfe: den Kampf für die deutsch-nationale Persönlichkeit unseres Volkes.

II.

Gedanken zu einer zeitgemässen Umgestaltung des Religionsunterrichtes.[2])

Von Schuldirektor **Otto Barchewitz** in Radeberg.

Über Religiöses viel zu sprechen, ist nicht immer gut getan; alles Heilige soll man als „persönliches Seeleneigentum“ in tiefster

[1]) Natürlich cum grano salis zu verstehen — also: innerhalb seines kindlichen Gedanken- und Erfahrungskreises.

[2]) Dieser Vortrag wurde am 8. September 1906 im Bezirkslehrervereine Radeberg und am 5. Januar d. J. in seiner jetzigen etwas erweiterten und veränderten Form im Bezirkslehrervereine Dresden-Land gehalten. Vielseitig ausgesprochenen Wünschen entsprechend, wird er hiermit der Öffentlichkeit übergeben. Möge er an seinem Teile ein Scherflein zur Lösung dieser heilig-ernsten Aufgabe beitragen!



Schatzkammer am ungetrübtesten bewahren. Wo es sich aber angesichts der verschiedenen Strömungen im religiösen Leben der Gegenwart schon darum handelt, ob der Religionsunterricht in unseren Schulen auch ferner die Krone aller Schularbeit bleiben soll oder nicht, dann gilt es im Bewusstsein der grossen, entscheidenden Kämpfe, in denen wir heute stehen, und der überaus ernsten Pflichten, die eben darum die Gegenwart jedem von uns Lehrern und Erziehern auf das Gewissen legt, klarzustellen und zu bekennen, dass es sich niemals um Abschaffung, um Beseitigung, sondern einzig und allein um Befreiung und Vertiefung des Religionsunterrichtes in der Schule und damit um eine Neubelebung des religiösen Lebens handeln kann. Wir wollen läutern und erneuern, aber nicht wegwerfen!

In edlem Drange nach rechter Erkenntnis, in stillem Suchen nach der Wahrheit, in rechter Berücksichtigung der Tatsache, dass die moderne Wissenschaft und Aufklärung die grossen Massen des Volkes dem streng dogmatischen Christentume immer mehr entfremdet, will sich die Lehrerschaft auch mit einer entsprechenden Umgestaltung des Religionsunterrichtes beschäftigen und hat bereits — nachdem die Frage der Reform des Religionsunterrichtes vor allem auch durch das Vorgehen der „Bremer Vereinigung für Schulreform“ und die Verhandlungen der Leipziger Lehrer in Fluss gebracht worden ist — in Wort und Schrift klarzulegen versucht, dass eine gründliche Reform unseres heutigen Religionsunterrichtes „zu den vornehmsten und dringendsten pädagogischen Aufgaben der nächsten Zeit gehört“.

Und so hat es der „Allgemeine Sächsische Lehrerverein“ gewünscht, dass auch wir einmal unsere schwachen Kräfte an der Lösung dieser heilig ernsten und darum ebenso schwierigen Frage versuchen möchten. Wohlan, wollen wir es gern und freudig tun in dem schönen Glauben, dass wahrhaft begründete und in ernster Wechselrede geläuterte Gedanken sich endlich doch siegreich Bahn brechen werden! Lassen Sie uns tun, wozu uns Gewissen und Amt verpflichten; lassen Sie uns in dieser Angelegenheit als solche raten und tun, die in erster Linie mitberufen sind, ein massgebendes Urteil über die Reformbedürftigkeit unseres Religionsunterrichtes abzugeben, da wir unausgesetzt inmitten praktischer Schultätigkeit stehen, da wir jahraus, jahrein bis in die kleinsten Einzelheiten hinein den erziehlichen Wert der Lehrplanstoffe prüfen und — ein klares Verständnis für die Bedürfnisse unserer Kinder und des Lebens vorausgesetzt — die erziehlichen Erfolge unserer Arbeit in der Schule und im Leben stetig beobachten können.

Umgestaltung des Religionsunterrichtes, des Unterrichtes, dem die christliche Volksschule den ersten Platz gibt, dem sie die schönsten Stunden des Tages widmet und den sie mit der allergrössten Sorgfalt behandelt! Welche Erfahrungen haben uns dazu gedrängt, auch die Umgestaltung des Religionsunterrichtes als dringend notwendig anzuerkennen und anzubahnen?

Weil der sittlich-religiöse Standpunkt der breiten Masse unseres Volkes, die sich in den letzten Jahrzehnten in stets wachsender Ausdehnung von der Kirche abwendet und sich teilnahmlos auf dem Gebiete des Religiösen verhält, gegenwärtig ein ausserordentlich niedriger ist. „Gottentfremdung" ist es, die unserem Geschlechte den Stempel aufdrückt! Dieser Behauptung können wir leider nicht widersprechen. Wer darf sich noch grossen Hoffnungen hingeben angesichts der unermesslichen Roheit, mit der der grosse Haufe über die höchsten Heiligtümer des Christentums den grausamsten Hohn ausgiesst, angesichts des tiefgegründeten Hasses, mit dem so viele Väter den Unsinn verfolgen, der ihrer Meinung nach von den Lehrern in den Religionsstunden den Kindern vorgesetzt wird? Weitverbreitete Gleichgültigkeit, zunehmende Entfremdung, ja beginnende Feindschaft sind die Zeichen der Zeit, die auf Sturm und Kampf deuten!

Ist die „Religionslosigkeit" aber nicht eingetreten in einer Zeit, in der die Jugend soviel über religiöse Dinge lernen muss? Sind die Kinder nicht stets eingeführt worden in die Heilswahrheiten des Katechismus mit seinen Erklärungen; mussten nicht biblische Geschichten, Kirchenlieder und Sprüche in reicher Zahl gelernt werden? War es nicht zu jeder Zeit das Bestreben der deutschen Lehrer, durch eine licht-, liebe- und lebensvolle Behandlung aller religiösen Themen eine Vertiefung des religiösen Wissens anzubahnen? „Die Lehre von Gott und seinem Wirken atmet doch so viel Erhabenheit, die Forderungen, von ihr aufgestellt, enthalten ein solches Mass von Vernunft, dass sie — zur richtigen Zeit und in der richtigen Art vorgetragen — tausendmal mehr Anhänger aufweisen müsste, als so manche andere Lehre, die den Menschen oder die Gesellschaft oder den Staat betrifft."

Was ist nun der Grund für diesen religiösen Notstand unserer Zeit?

Wie grosse und einflussreiche Kreise immer wieder an der segensreichen Wirksamkeit der Volksschule zweifeln und geneigt sind, manche schwere Übelstände unserer Tage dem verkehrten Einflusse der Schule zuzuschreiben, wie sie also meinen, dass sie zu wenig leiste und hinter dem Kulturleben unserer Zeit zurückbleibe, so klagen sie und andere vor allem auch den Religionsunterricht an, dass er vornehmlich es sei, der das beklagenswerte Unheil in vorbezeichnetem Umfange bewirkt habe.

Dazu nur einige Belegstellen! „In seiner erstaunlichen Unkenntnis von dem Seelenleben der Kinder wie der Menschen überhaupt vernichtet der Religionsunterricht die Saat, die im Elternhause gelegt ist", sagt Arthur Schulz in seinen Ausführungen: „Der deutsche Knabe im Religionsunterricht."

Weit schärfer äussert sich der Bremer Domprediger Mauritz, wenn er sagt: „Von allen Martyrien, welche die Religion erleidet, ist das schlimmste der Religionsunterricht. Die Religion beglückt die Seele mit dem Vermögen, zu feiern, zu ahnen. Grausam zerstört

der Religionsunterricht dies Seelenvermögen; er nimmt der Seele den Glauben daran, indem er sie als eine arme, unwissende belehrt, indem er ihre eigenen zarten Regungen mit hartem Gedächtnisstoff, wie Blumen mit Steinen, bedroht. Darum weg mit dem Religionsunterrichte, der Religion zuliebe."

Pastor Steudel-Bremen will Weckung und Pflege natürlicher Religiosität durch die Welt, in der wir mit dem Kinde leben, und in dieser Welt ist der Klang orientalischer Sagen und Kunden ein fremdartiger; das kostbare Gefäss des kindlichen Geistes soll nicht mit der trüben Flut von Täuschungen und Vorurteilen getrübt werden.

Zu derselben Schlussfolgerung wie Mauritz gelangt Pfarrer a. D. Fischer-München, wenn er sagt: „Erst, wenn der Religionsunterricht aus der Schule verschwindet, ist Aussicht vorhanden, dass die Religion im Leben wieder eine Rolle spielt."

D. Schwalb-Heidelberg ist der Hoffnung, dass nach glücklich vollzogener Ausschaltung des Religionsunterrichtes alle in irgend einem Masse religiösen Lehrer, ohne mühsam zu suchen, Gelegenheit finden werden, in ihren Schülern religiöse Gefühle und Gedanken anzuregen. Auf den Gebieten der Literatur, Geschichte, Naturkunde finde sich auf Schritt und Tritt Veranlassung zu religiöser Anregung.

Den Theologen reihen sich Vertreter anderer Berufsstände an, die zu denselben Schlussfolgerungen gelangen.

Dehmel-Blankenese sagt: „Gläubige Seelen brauchen den Religionsunterricht nicht, aber zweiflerische lernen da gründlich Unglauben fischen."

Dr. jur. Heinz Ewers-Granada behauptet: „Religionsunterricht in den Schulen ist ein Zopf, den wir sobald als möglich abschneiden sollten."

Professor Förster-Friedenau sagt: „Der Besuch der Kirche ist jedem freigestellt, so werde es auch der Unterricht in der Religion. Die Schule hat mit dieser nichts zu schaffen!"

Pudor-Steglitz vertritt das Dörpfeldsche Familienschulprinzip, das Elternrecht. Die Erteilung des Religionsunterrichtes, soweit ihn die Eltern für ihr Kind wünschen, wird den einzelnen Religionsgemeinschaften überlassen. Den kirchengläubigen Eltern soll nicht die Gelegenheit genommen werden, ihren Kindern beim Prediger oder sonst durch Vermittlung der Kirche dogmatischen Religionsunterricht erteilen zu lassen.

Die Religionsstunde wendet sich heute zu sehr an Verstand und Gedächtnis, zu wenig an Herz und Gemüt. „Es ist wohl", so führt darum A. Schulz u. a. aus, „eine unleugbare Tatsache, dass eine Einwirkung auf das Herz nicht zu erzielen ist, wenn man dem Verstande und dem Gedächtnisse die grössten Anstrengungen zumutet. . . . Im Gegenteil, weil mit den Qualen, denen Verstand und Gedächtnis unterworfen werden, eine Schmerzempfindung verbunden ist, so liegt die Gefahr vor, dass diese im Herzen das Gefühl des Widerwillens,

der Empörung, des offenen Hasses wachruft. Dieser Erfolg ist um so betrübender, als das Wesen eines religiösen Menschen nicht darin besteht, dass er feine Unterscheidungen zu machen versteht und unzählige Worte auswendig hersagen kann, sondern darin, dass er eine aufrichtige Liebe zu Gott und seinen Nächsten empfindet. Nur dieses Letzte sollte man stets und ständig als besonderen Zweck der Religionsstunde vor Augen haben, wie das auch schon Friedrich Wilhelm III. klar und deutlich in einer Verfügung an den berüchtigten Wöllner (1798) ausgesprochen hat, in der es heisst: „Ich selbst ehre die Religion, folge gern ihren beglückenden Vorschriften und möchte um keinen Preis über ein Volk ohne Religion herrschen. Aber ich weiss auch, dass sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eigenen freien Überzeugung sein und bleiben muss und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerk herabgewürdigt werden darf." Und was sagt unser Pestalozzi? „Ich bin überzeugt", heisst es in Lienhard und Gertrud, „dass man die Menschen unverhältnismässig viel mit dem Maul lehrt, und dass man ihre besten Anlagen verderbt und das Fundament ihres Hausglücks zerstört, indem man ihnen den Kopf voll Wörter macht, ehe sie Verstand und Erfahrung haben. Ewig ist es wahr, der Schade ist nicht abzusehen, dass man den Unterricht und den Trost des Menschen so sehr an vieles Maulbrauchen bindet . . . Taten lehren den Menschen und Taten trösten ihn. Fort mit den Worten!"

Man gebe es daher auf, in gleichem Masse wie bisher das Gedächtnis der Jugend zu quälen, man erinnere sich aus der Geschichte längst vergangener Zeiten, wieviel Männer und sogar zarte Frauen die ungeheure Seelenstärke besessen haben, ihr Leben, ihre Güter, ihr zeitliches Glück für den Namen Gottes zu opfern, ohne dass sie Psalmen, Gesangbuchlieder, Bibelsprüche und Glaubensartikel auswendig gelernt hatten. Die Kenntnis von Jesu Leben und das einfache Verständnis seiner Lehre waren allein genügend gewesen, um jenen Glaubensstreitern das Rüstzeug zum Kampfe mit des Lebens Leiden zu verleihen. Und was ehedem so wirksam war, dürfte auch heute seine Kraft noch nicht verloren haben.

Das Evangelium ist auch jetzt noch eine Macht des Lebens und des Segens für alle, die dieses Evangelium recht verstehen und mit dem Herzen erfassen!

Für eine breit angelegte Katechismusmoral ist das jugendliche Alter niemals reif. Diese Art Unterricht — ein Unterricht zu unrechter Zeit und in ganz falscher Art — erzieht zur Gedankenlosigkeit; denn eine Summe hergebrachter und eingelernter frommer Redensarten erscheint dem Kinde als Religion, zu der es sich für das Leben bekennen soll!

„Weniger über Religion reden und mehr religiös leben, das tut unserer Zeit not. Wenn der Lehrer aber gezwungen ist, alle Jahre etliche Dutzend biblische Geschichten aus dem alten und ebenso-

viele aus dem neuen Testamente, dazu mehrere Hundert Sprüche, Liederverse und Psalmen für die Schulprüfung präsent zu halten, da kann von einer Pflege religiösen Lebens nicht die Rede sein," sagt B. Hofmann treffend in seiner Antwort auf die Bremer Denkschrift, und fährt dann fort: „Schon die unsinnige Methode der konzentrischen Kreise allein genügt vollkommen, um jedes Einleben von vornherein unmöglich zu machen. Wohl kann und soll auch im Religionsunterrichte memoriert werden, aber es muss auf Grund freudiger Freiwilligkeit geschehen und nicht aus hartem Zwange, denn was aus Zwang geschieht, wird leicht verhasst. Zu einer Verödung der Seele führt der intellektualistische Handwerksbetrieb, zu dem der Religionsunterricht infolge der Stoffüberschüttung und der Lernqual gemacht wird. Der erdrückende Memorialmaterialismus gefährdet die Religion an ihrer Wurzel und züchtet religiöse Unwahrhaftigkeit."

So dürfte aus den bisherigen Ausführungen unschwer zu erkennen sein, dass wir als Grund für die religiöse Not unserer Zeit die Überbürdung unserer Schuljugend an religiösem Lehr- und Lernstoffe, die jede geistige Vertiefung desselben unmöglich macht, und die bisherige Art des Unterrichtes anerkennen müssen.

In der Antwort auf die Frage: „Was ist bei der bisherigen Art dieses möglichen Religionsunterrichtes erreicht worden?", stimme ich in Berücksichtigung meiner bisherigen Ausführungen dem zu, was der Jenaer Archidiakonus Dr. Auffarth in seiner Schrift: „Die religiöse Frage und die Schule" treffend ausführt, wenn er sagt: „Drei Tatsachen, die unbestreitbar sind, geben die Antwort:

1. Die sehr grosse Unwissenheit in der Bibel und in Glaubenssachen; 2. die weitverbreitete Gleichgültigkeit, ja teilweise Abneigung gerade gegen die Stoffe, die den Gegenstand des Schulunterrichtes gebildet haben; 3. der ausserordentliche Mangel an Fähigkeit, über religiöse Dinge sachgemäss zu urteilen. Man wird die Erklärung für diese Erscheinung zu einem Teile in ungünstiger religiöser Veranlagung, sowie in nachteilig einwirkenden Lebensverhältnissen zu suchen haben; einen Hauptteil der Schuld aber trägt die Schule."

Da es sich im Religionsunterrichte bisher vorzugsweise um religiöses Wissen handelt, das übermittelt werden soll, so könnte man sich wohl denken, dass jemand dem Religionsunterrichte tödlichen Hass geschworen hätte, eben aus Liebe zur Religion. In diesem Sinne äussert sich Artur Bonus,[1]) wenn er sagt: „Man hat sich (als Schüler) auf dem Gymnasium mit der Religion angepöbelt und glaubt nun, sie zu „können"; so wird man für den Genuss Häckelscher Seichtigkeiten reif. Und wenn man sieht, wie intim zehnjährige Stifte der Volksschule mit „Sünde", „Busse", „Glaube" Bescheid wissen, und wie jovial sie sich mit Gott, Christus

[1]) „Kulturwert der deutschen Schule", S. 35.

und sämtlichen biblischen Grössen stehen, so wird einem klar, woher jener Widerwille gegen die Religion in die niederen Stände geraten ist.“

Dazu sei noch eins bemerkt. Wie schon früher gesagt worden ist, sollte man sich auch hinsichtlich des gesamten religiösen Lernstoffes weiser Beschränkung befleissigen. Kein Lehrer wird sich darüber im unklaren befinden, wie umständlich und mit welchem Aufwande von Zeit, Kraft und Ärger der oft so schwierige Inhalt der Lernstoffe besprochen worden ist; und doch wissen die meisten Kinder nicht, was sie dann zu Hause lernen. „Und welche Mühe es auch kostete, diese Sachen dem Gedächtnisse einzuprägen, was ist am Ende der Gewinn? Fast alles wird vergessen, übrig bleibt nur der aus den Leiden geborene Widerwille gegen die Religionsstunde und damit gegen die Religion. Und wenn Millionen und Abermillionen Menschen das verhöhnen, was ihnen ein Heiligtum sein sollte, so ist das gleichsam eine Rache für die Jugendzeit. So bitter straft sich der psychologische Fehler, dass man durch Überanstrengung des Verstandes und des Gedächtnisses aufs Herz wirken wollte.“

Dürfen wir dem armen stoffbepackten Kinde zürnen, wenn ihm beim Einlernen immer neuen Stoffes im letzten Schuljahre die Bitte auf die Lippen tritt:

„Mach' End', o Herr, mach' Ende,
Mit aller unsrer Not.“?

Und hat der (katholische) Pfarrer Hansjakob nicht recht, wenn er im „Abendläuten“ schreibt: „Selbst im Religionsunterrichte wird viel zu viel auf das Auswendiglernen daheim gehalten. Da gibt es Katecheten, bei denen die Kinder geplagt werden, bis sie eine biblische Geschichte wörtlich hersagen können. „Ich nenne das sinnlose Dressur und Gehirnplage . . . Christus, der Herr, hat gesagt, man solle seine Wahrheit lehren und nicht auswendig lernen lassen. Die besten Christen lebten in jenen Jahrhunderten, da man den Menschen das Christentum durch mündliche Lehre und nicht durch Bücher und Auswendiglernen beibrachte! Aber heutzutage ist ja die ganze Erziehung nur Schablone und Dressur.“

Und Meyer-Markau[1]) fügt hinzu: „Und nun rackert sich das arme Kind zu Hause ab mit der Masse des religiösen Lernstoffes in den vielfach veralteten Formen und Wendungen in Bibel, Gesangbuch und Katechismus, dass es zum Steinerbarmen ist.“

Um sich davon zu überzeugen, setze man sich selbst mit dem Kinde — am besten mit seinem „eigenen Kinde“ — hin und lerne mit ihm die Strophen:

---

[1]) „Vom Religionsunterrichte.“

Aus dem Liede: „Wie soll ich dich empfangen":
Str. 4. Ich lag in schweren Banden . . .
„ 6. Das schreib dir in dein Herze . . .
„ 9. Was fragt ihr nach dem Schreien . . .

„ „ „ „Jesus, meine Zuversicht":
Str. 3. Ich bin durch der Hoffnung Band . . .
„ 5. Dieser meiner Augen Licht . . .
„ 6. Was hier kranket, seufzt und fleht . . .
„ 9. Nur dass ihr den Geist erhebt . . .

„ „ „ „Dies ist der Tag":
Str. 5. Dein König, Zion, kommt zu dir . . .
„ 6. Herr, der du Mensch geboren wirst . . .
„ 7. Du, unser Heil und höchstes Gut . . .
„ 8. Gedanke voller Majestät . . .
„ 9. Durch Eines Sünde fiel die Welt . . .

„ „ „ „O Haupt voll Blut und Wunden":
neben den schon ausgeschiedenen Strophen 5, 6 und 7 auch
Str. 10. Erscheine mir zum Schilde . . .

„ „ „ „O Gott, du frommer Gott":
Str. 4. Findt sich Gefährlichkeit . . .
„ 6. Soll ich auf dieser Welt . . .
„ 7. Lass mich an meinem End' . . .
„ 8. Wenn du die Toten wirst . . .

„ „ „ „Wach' auf, mein Herz, und singe":
Str. 3. Du sprachst: Mein Kind, nun liege . . .
bis Str. 8: Sprich ja zu meinen Taten . . .

„ „ „ „Nun ruhen alle Wälder":
Str. 2. Wo bist du, Sonne, blieben . . . bis
„ 5. Das Haupt, die Füss' und Hände sind froh . . . und
„ 7. Mein' Augen stehn verdrossen . . .

„ „ „ „Auf Gott und nicht auf meinen Rat":
Str. 2. Er sah von aller Ewigkeit . . .
„ 4. Ist nicht ein ungestörtes Glück . . .

„ „ „ „Was Gott tut, das ist wohlgetan":
Str. 3. W. G. . . ., er wird mich wohl bedenken . . .

„ „ „ „Wer nur den lieben Gott lässt walten":
Str. 3. Man halte nur ein wenig stille . . .
„ 4. Er kennt die rechten Freudenstunden . . .

das sind 33 Strophen — oder die Sprüche:

No. 18. Habt nicht lieb die Welt . . .
„ 92. von den Worten an: „Welcher, ob er wohl in göttlicher Gestalt war . . .“
„ 112. Die göttliche Traurigkeit wirket . . .
„ 127. Es wird gesäet verweslich . . .
„ 128. von den Worten: „nämlich Preis und Ehre . . .“ an
„ 148. nur zu lernen: „Der Mensch prüfe aber sich selbst . . .“ bis: Leib des Herrn . . .

An diesen von mir bezeichneten Memorierstoffen hängen gar viel Kindertränen; deshalb sollten diese Stoffe unbedingt aus dem Lehrplane verschwinden oder wenigstens durch andere, dem kindlichen Geiste und Gemüte leichter fassbare ersetzt werden.

Ich gebe zu, dass uns manche Stoffe besonders auch von denen, die ich in meinen weiteren Ausführungen als entbehrlich bezeichnen werde, durch vielmalige Behandlung ans Herz gewachsen sind, und dass der oder jene Lehrer mit dem Aufgeben derselben tatsächlich ein persönliches Opfer bringen muss. Doch erwägen und bedenken wir ja, dass alles, was wir in dieser Hinsicht tun, im Dienste der Jugenderziehung stehen soll, und dass zu ihren Gunsten alle anderen Interessen schweigen müssen.

Bei dieser Gelegenheit will ich nicht unausgesprochen lassen, dass wir Pädagogen unbegreiflicherweise eine derartige Stoffauswahl und Stoffanhäufung niemand anderem als den Theologen verdanken, also Fachgelehrten, die gar zu leicht den Massstab für das, was von ihren vielseitigen Kenntnissen wirklich kinderleicht und von Kindern stofflich zu bewältigen möglich ist, verlieren.

Aus allen Stoffverteilungen, aus allen eingeführten biblischen Geschichtsbüchern darf nur der Pädagog, nicht der Theolog sprechen. Wir müssten sonst mit demselben Rechte dem Arzte und dem Naturforscher die gleichen Zugeständnisse bei der Stoffauswahl in den Naturwissenschaften machen; diese Herren würden dann vielleicht ebenso wie die Theologen für ihr Fach in der Schule die geistige Fassungs- und Lernkraft des Kindes in erster Linie beanspruchen.

Neben dieser Stoffüberlastung in bezug auf den religiösen Memorierstoff betonen zahlreichen Pädagogen noch einen anderen Grund für die religiöse Not unserer Zeit, nämlich die Überbürdung an religiösem Lehrstoffe durch zu zeitige und zu breite Behandlung des alten Testamentes im Religionsunterrichte unserer Schulen. So ist in den letzten Jahren vielfach die Forderung laut geworden, es müsse überhaupt das alte Testament für den Religionsunterricht künftig ganz ausser Betracht kommen oder wenigstens nur noch in ganz bescheidenen Grenzen Verwendung finden.

Schenken wir einigen diesbezüglichen Äusserungen Gehör!

Das alte Testament, so meint man, führt den Zögling künstlich auf eine überwundene niedere Stufe der Kultur, auf eine Art der

Gottesverehrung, die noch sehr mit äusserlichen, zum Teil sittlich minderwertigen Elementen behaftet ist. Es wimmle von Wundern, und zwar recht derben, kräftigen und krassen; es (das alte Testament) deute mit seiner völlig anthropomorphen — durch Menschengestalten ausgedrückten — Gottesvorstellung (Gott isst, trinkt, schläft, spricht, zürnt, bereut, liebt, hasst, lacht u. a. m.) auf das Zeitalter einer noch kindlich-naiven Weltanschauung und Geisteskultur; denn was sind die Götter ursprünglich anders gewesen als eine Projektion des Menschengeistes selbst, das Ideal, das dem Geiste vorschwebt, dem es entsprungen, und als solches, dem Kulturzustande eines Volkes entsprechend, am Anfange oft nur in geringem Grade mit sittlichen Vorzügen ausgestattet, im Gegenteil häufig mit allen Mängeln und Schwächen der Menschennatur behaftet, so dass bei dem Fortschritte in der Entwicklung der sittlichen Ideen die Menschen oftmals besser gewesen sind als ihre Götter, die Träger einer überwundenen Kultur. Und die Juden, deren Geschichte und Literatur im alten Testamente vorliegen, sind und bleiben (nach Herder) ein unserem Weltteil fremdes asiatisches Volk, das nach eigenem Geständnisse an ein unter einem entfernten Himmelsstriche ihm gegebenes, unauflösbares Gesetz gebunden ist; und Renan gesteht, dass die semitische Rasse im Vergleiche mit der indoeuropäischen in der Tat einen minderwertigen Typus der Menschennatur darstellt.

Ein anderer Forscher behauptet: Man findet in den Juden nichts als ein unwissendes, barbarisches Volk, das seit Urzeiten die schmutzigste Habsucht vereint mit dem verabscheuungswürdigsten Aberglauben und dem hartnäckigsten Hasse gegen alle Völker, die es dulden und es bereichern; . . . eine im Unglücke kriechende, im Glücke freche Nation.

Das Judentum — sagt Chamberlain — ist das künstliche Produkt, erzeugt durch eine Priesterkaste, welche dem widerstrebenden Volke mit Hilfe fremder Herrscher eine priesterliche Gesetzgebung und einen priesterlichen Glauben aufzwang.

Und so ist allerdings das Christentum auf dem jüdisch-historischen Glauben als einem Hauptpfeiler seines Lehrgebäudes aufgerichtet und war — wie Goethe sagt — zu einer Art heidnischem Judentum geworden.

Wir alle — sagt der bekannte Bibelforscher Delitzsch — sind von Jugend auf von dem Dogma des alleinigen Bürgerrechtes Israels [1]) derart hypnotisiert, dass wir die Geschichte der alten Welt (und sagen wir: unsere heutige Zeit) unter einem ganz falschen Gesichtswinkel betrachten.

Aber derselbe Bibelforscher fährt dann fort: „Dennoch wird das althebräische Schrifttum, auch wenn es seinen Charakter als geoffenbarte Schrift verliert, seine Bedeutung als eines einzigartigen

---

[1]) Eph. 2, 11. 12.

Denkmals eines grossen, bis in unsere Zeit hereinragenden religionsgeschichtlichen Prozesses immer behaupten. . . . Die erhabenen Stellen in den Propheten und Psalmen, erfüllt von lebendigem Gottvertrauen und von Sehnsucht nach Frieden in Gott, werden allezeit ein lebendiges Echo in unseren Herzen finden."

Meyer-Markau sagt in bezug auf die von den Kindern zu lernenden biblischen Geschichten des alten Testamentes: „Die Jugend hört hier Worte von so gefühlertötender Grausamkeit, wie ein Kindesohr sie nicht vernehmen sollte: „Um Mitternacht schlug der Herr alle Erstgeburt. Da entstand ein grosses Wehklagen; denn es war kein Haus, darin nicht ein Toter war." Oder: „Gürte ein jeder sein Schwert um seine Lenden und erwürge jeden, der vom Herrn gewichen ist. Da fielen 3000 Mann." Oder: „Greift die Propheten Baals! Sie griffen sie und Elias — grausig für ein Kindesgemüt — schlachtete sie alle 450." Oder: Der Herr spricht zu Saul: „Ich habe bedacht, wie die Amalekiter den Weg verlegten, da sie aus Ägypten zogen (d. i. vor rund 400 Jahren!). So ziehe nun hin und schlage sie; schone sie nicht, sondern töte Menschen und Vieh!" . . . Nun aber gar der alttestamentliche Judengott in seinem schrecklichen, Mensch und Tier vertilgenden Zorne! Dem Christen, insbesondere dem germanischen Christen, ist Gott vorwiegend der Gott der Liebe . . . Dass Gott den Sünder straft, kann man an Geschichten des neuen Testamentes hinreichend nachweisen. Um diesen Satz des Sittengesetzes kindlichem Gemüte, weich wie Wachs, einzuprägen, braucht man nicht durch Ströme menschlichen Blutes mit dem alten Judengotte zu waten . . . Das immer wiederkehrende Erzählen davon, wie wenig ein Menschenleben im alten Testament wiegt, kann auf das kindliche Gemüt nur abstumpfend wirken." [1])

„Eine ausserordentliche Belastung des Gedächtnisses", schreibt Arthur Schulz,[2]) „wird durch die Beschäftigung mit dem alten Testamente herbeigeführt. Daher wird es eine der ersten und vornehmsten Aufgaben unserer Zeit sein, diesen Ballast aus unserem Religionsunterrichte zu entfernen. Denn es gibt in Wirklichkeit keinen einzigen stichhaltigen Grund, weshalb wir Deutsche und besonders unsere Jugend mit den Erzählungen und Daten der jüdischen Geschichte gequält werden müssen. Etwa, weil wir die Person Christi dann nicht verstehen würden? Oder weil nur die Juden als auserwähltes Volk zur Anschauung eines einzigen Gottes gekommen seien? Schon Schleiermacher hat dies mit kräftigen Worten zurückgewiesen: „Es gibt kein auserwähltes Volk, weil unser himmlischer Vater alle Nationen der Erde gleichmässig mit seiner Liebe umfasst. Demzufolge beruht die hergebrachte Anschauung unserer Theologie,

---

[1]) Meyer-Markau, „Vom Religionsunterrichte".
[2]) „Der deutsche Knabe im Religionsunterricht."

wonach Israel bezüglich seines angeblich frühzeitigen und privilegierten Jehovaglaubens als ein bevorzugtes Gottesvolk betrachtet wird, auf grober Unkenntnis oder absichtlicher Geringschätzung der Gottesverehrung aller übrigen vormals heidnischen Kulturvölker. Zumal die arisch-keusche Religion der alten Germanen braucht hinsichtlich ihres Wertes als Heilsvorstufe unseres Christenglaubens keinen Vergleich mit dem semitischen Judentume zu scheuen."

Ebenso sagt der verstorbene Professor Müller in Oxford: „Die Behauptung, Gott habe sich keinem anderen Volke als den halsstarrigen Semiten Palästinas offenbart, ist eine christliche Ketzerei schlimmster Art."

Und dass die Kenntnis des alten Testaments notwendig wäre, um besser auf Christus vorzubereiten, das wird von dem Oberpfarrer Dr. Katzer-Löbau in folgender Weise als ein entschuldbarer Irrtum nachgewiesen. Er sagt: „Ein schlagender historischer Beweis für die Entbehrlichkeit des alten Testaments seitens aller nichtisraelitischer Schulen ergibt sich aus der Tatsache, dass die Juden selbst durch ihre Hebräerbibel keineswegs empfänglicher für das Christentum geworden sind als alle übrigen Kulturvölker ohne die letztere. Wir verstehen den Heiland der ganzen Menschheit nicht aus dem alten Testament, sondern umgekehrt dieses und alle anderen Geschichten von den geistigen Bewegungen der Völker aller Zeitepochen erst durch Christum und nur durch ihn. Bloss das Alttestamentlich-Jüdische als Heilsanbahnung zu betrachten und als Heilsvorschule zu berücksichtigen, bekundet eine oberflächliche Einseitigkeit, der von vornherein jede Fähigkeit abgeht, den ganzen Christus als Erlöser der Welt zu begreifen."

Dazu schreibt noch der bekannte Theologe Professor Beyschlag: „Es ist keine Möglichkeit, auch nur Gymnasiasten in ein allseitiges Verständnis des alten Testaments einzuführen, und gewisse Partien taugen aus sittlichen Gründen ein für allemal nicht für Kinderaugen. Man tue doch nicht so, als ob das alte Testament in demselben Sinne unsere heilige Schrift wäre wie das neue; es ist's nur unter Vorbehalt der tiefgreifenden Kritik, die Christus an ihm übt. . . . Wird das nicht beobachtet, dann werden den Kindern aus gewissen Lehren des alten Testaments geradezu unchristliche Gedanken über Gott und Gottes Willen beigebracht.".

Als weiteren Grund gegen den Unterricht im alten Testamente nennt A. Schulz die Belastung des Gedächtnisses, die durch ihn herbeigeführt wird. Der Nachweis der Hindernisse, die unsere Kinder bei dem Auswendiglernen der vielen fremdartigen Namen von Personen und Orten zu überwinden haben, wird erbracht durch aufgezählte 200 bis 250 Namen, die das Kind doch wissen soll; dazu kommt dann noch der Aufwand von Zeit und Mühe, in der jugendlichen Einbildungskraft die zum Verständnisse dieser Namen notwendigen geographischen, wirtschaftlichen und politischen Vor-

stellungen zu erzeugen. . . . Der Religionsunterricht aber soll darauf bedacht sein, dass das Herz dem religiösen Einflusse zugänglich gemacht werde, nicht aber, dass man dem Verstande und Gedächtnisse besondere Anstrengungen zumute." Unser Kaiser will nach seiner Schulrede in den höheren Schulen des Landes junge Deutsche, nicht Griechen und Römer erzogen haben. Sieht man sich den Religionsunterricht in unseren Volksschulen an, so scheint es fast, „als wolle man in ihnen nicht junge Deutsche, sondern an der Hand ihrer alttestamentlichen Nationalgeschichte junge Juden erziehen".

Ich habe den vorstehenden Ausführungen Raum gegeben, nicht, um eine völlige Verdrängung des alten Testaments aus der Volksschule zu erreichen, um aber darzutun, dass eine Beschränkung in der Auswahl und ein Ausschalten mancher biblischen Erzählungen des alten Testaments dringendes Bedürfnis ist. Das alte Testament ist als dem neuen untergeordnet zu betrachten, seine Stoffe sind auf ihre Beziehung zur Lehre Jesu zu prüfen und darum manche Geschichten auszuscheiden, andere breiter und tiefer zu behandeln, als es bisher meist geschehen ist. Das gilt vor allem vom Zeitalter der Propheten, dieser „Führer der Menschheit aus den Regionen dumpfer Sinnlichkeit zu sittlicher Freiheit". „Was ein Jesaias von der Erhabenheit Gottes über Zeit und Raum, von seinem Wirken in der Geschichte und im Menschenleben gesprochen hat, das kann nie verklingen und durch keine nachklügelnde Philosophie jemals erreicht oder übertroffen werden. Nichts ist wunderbarer als das Auftreten dieser Männer. Sie werden nicht angestellt, nicht gerufen, sondern plötzlich, wenn es die Zeit gebietet, sind sie da." [1])

Von den biblischen Geschichten des alten Testaments könnten nach vorstehenden Ausführungen wohl ausgeschieden werden:

1. Kain und Abel.
2. Abraham und Melchisedek.
3. Sodom und Gomorra.
4. Isaaks Opferung.
5. Jakobs Dienst bei Laban.
6. Reisen der Brüder Josefs.
7. Die zehn Plagen.
8. Die Rotte Korah.
9. Simson.
10. Saul zu Endor.
11. Davids Sünde.
12. Elias und die Baalspriester.
13. Elisa.
14. Jonas.

---

[1]) Pfennigsdorf, „Christus im modernen Geistesleben".

15. Daniel am Hofe Nebukadnezars.
16. Die drei Männer im feurigen Ofen.
17. Daniel in der Löwengrube.

Die Kürzung des alttestamentlichen Lehrstoffes wird es uns dann ermöglichen, mehr Gewicht auf die Gewinnung und Verwertung des religiös-sittlichen Inhaltes der Geschichten zu legen, denn „die Entwicklung und Fruchtbarmachung des religiös-sittlichen Inhaltes der biblischen Geschichten ist das Grundproblem alles biblischen Geschichtsunterrichtes“. Dieser religiös-sittliche Inhalt besteht nicht in einzelnen Glaubenswahrheiten oder Sittenlehren, sondern in dem Geiste und Leben, das sich den Leib der heiligen Geschichte geschaffen hat. Diesen religiös-sittlichen Inhalt erschliesst die biblische Geschichte „nicht auf dem Wege des reflektierenden Verstandes, nicht durch die Anspannung des Gefühlslebens, sondern auf dem Wege gläubiger Anschauung und sittlicher Aneignung“. Wenn aber das bildende und erziehende Element der biblischen Geschichte in ihrem religiös-sittlichen Inhalte liegt, so ist „das aufnehmende Organ das Gemüt als der gemeinsame Wurzelboden aller Anlagen und Kräfte. Die Mitteilung des religiös-sittlichen Inhaltes muss sich daher so gestalten, dass der selbständigen, individuellen Entwicklung desselben im Kinde Raum und Freiheit vorbehalten bleibt“.[1])

So zu arbeiten wird uns Lehrern aber nur dann möglich sein, wenn der Lehrstoff zugunsten seiner so nötigen geistigen Vertiefung die gewünschte Verkürzung und Sichtung erfährt.

Um nicht unvollständig zu sein, weise ich nur kurz auf die verschiedenen Strömungen in der Katechismusfrage hin.[2]) Während einige den Katechismusunterricht aus der Volksschule ganz hinausweisen, treten andere gegen den selbständigen Katechismusunterricht auf, wollen ihn vielmehr in innigsten Zusammenhang mit den biblischen Geschichten stellen und ihn als System aus jenen hervorgehen lassen. Wieder andere belassen dem Katechismusunterrichte seine Selbständigkeit, fordern aber ein Ineinander beider Stoffreihen für die Mittel- und ein Nacheinander für die Oberstufe. Eine gemässigte Richtung endlich verlangt, ohne die Lehrplanfrage prinzipiell zu berühren, eine innere Reform dés Katechismusunterrichts.

Und die Bremer Lehrerschaft bekannte sich im Mai 1905 in zwei grossen Versammlungen zu der Ansicht, dass der Religionsunterricht in der Schule überhaupt vom Übel sei und verlangte von ihrer obersten Schulbehörde die Genehmigung zur Abschaffung desselben in den öffentlichen Schulen.

In erhebender Weise hat demgegenüber die deutsche Lehrerschaft auf der Tagung in München einmütig bezeugt, dass nicht

---

[1]) Siehe dazu noch Hofprediger Kritzinger „Über den relig.-sittl. Inhalt der bibl. Geschichte“.

[2]) Vgl. dazu auch Allgem. D. L.-Z. 1905, No. 2, 3).

Beseitigung, sondern nur Reform des Religionsunterrichtes ihre Losung ist; damit aber hat sie bekundet, dass auch sie fühlt, wie eine „neue Zeit eine neue Fassung der ewigen Wahrheit der Religion gebieterisch fordert"; die deutsche Lehrerschaft hat bezeugt, wie sie sich dessen bewusst ist, dass die Religionslosigkeit jetzt eine allgemeine ist vor allem deshalb, weil der Religionsunterricht und die gesamte Pflege der Religiosität nicht mehr zeitgemäss ist. Soll darum die Religion dem Volke erhalten bleiben, so muss das gesamte religiöse Leben, vor allem der Religionsunterricht, eine zeitgemässe Reform erfahren.

Ehe ich zur Besprechung dieser Reform übergehe, will ich in aller Kürze denen ein Wort gestatten, die den heutigen Religionsunterricht ganz beseitigt wissen wollen und als Ersatz für denselben Stoffe der Weltliteratur oder einen rein religionsgeschichtlichen und Moralunterricht vorschlagen.

So schreibt der Wiener Gymnasialprofessor Dr. Molin in seinem „Entwurf einer modernen Religionslehre für Volksschulen": „Die Beherrscherin des Volksgeistes ist gegenwärtig nicht mehr die christliche Religion, die trotz allen äusseren Scheines, ebenso wie die mosaische, mohamedanische, buddhistische usw. im Niedergange begriffen ist; die Beherrscherin des Volksgeistes ist jetzt unstreitig die moderne Religion, die von unseren Geisteshelden Goethe, Schiller, Lenau, Anastasius Grün, Grillparzer, Anzengruber u. v. a. verkündet wird."

Und in seinem „Wiener Flugblatt zu Friedrich Schillers 100. Todestag" lesen wir weiter: „Feiert Schillers hundertsten Todestag — ebenso in 27 Jahren seines Freundes und Gesinnungsgenossen Goethe hundertsten Todestag — vor allem dadurch, dass ihr aus euren bisherigen entsetzlich rückständigen Religionsgemeinschaften in gesetzlicher Form austretet und euch gleichzeitig als Anhänger der zeit- und volksgemässen Goethisch-Schillerschen Religion erklärt. . . . Die Kinder, die in der Schule des Segens der Goethisch-Schillerschen Religion teilhaftig wurden, werden im späteren Leben die wirksamsten Förderer der religiösen Wahrhaftigkeit und des religiösen Ernstes sein. Wofern ihr, liebwerte Volksgenossen, unseren Rat befolget, wird in absehbarer Zeit die Goethisch-Schillersche Religion mit Rücksicht auf ihre hohen Vorzüge des deutschen Volkes Nationalreligion werden: ein Ereignis, das den Beginn einer neuen, bei weitem schöneren Ära im Leben unseres Volkes zunächst und in weiterer Folge auch im Leben der übrigen Kulturnationen bedeutet."

Oder wird etwa Moralunterricht, religionsloser Sittenunterricht ein genügender Ersatz sein!

Zur Charakteristik dieses Unterrichts nach einer anderen Seite hin sei es mir gestattet, an einem Beispiele zu zeigen, wie man in Frankreich Patriotismus erzeugt (aus B. Hofmann, „wäre die Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Volksschule gerechtfertigt?"):

Es geschieht, indem man den Schülern folgenden Gedankengang vorlegt: „1. Es gibt Menschen, die man naturgemäss liebt; das sind diejenigen, die man kennt und die gut gegen uns waren. 2. Wir lieben auch die Leute desselben Volkes, unsere Landsleute, ohne sie zu kennen. 3. Dann soll man aber auch alle übrigen Menschen lieben, selbst die, welche nicht Franzosen sind. 4. Daran ist freilich nicht zu denken, diejenigen zu lieben, die Frankreich verletzt haben und die die Franzosen von Elsass-Lothringen unterdrücken. 5. Zuvörderst muss man ihnen unsere getrennten Brüder entreissen, 6. Hinterher soll man ihnen aber nicht Böses mit Bösem vergelten, das wäre der Franzosen nicht würdig. 7. Alle Völker sind untereinander gleich. Wie die Franzosen Glieder eines Volkes, so sind die Völker Glieder der Menschheit. 8. Es ist ein Ruhm Frankreichs, stets an das Wohl aller Völker gedacht zu haben. Deshalb verdient es zu leben. Dem Hasse Deutschlands zum Trotz wird Frankreich leben." Da müssen wir wohl Professor Wundt beistimmen, wenn er sagt: „Die Ersetzung des Religionsunterrichtes durch die Moral in Frankreich, die in anderen Ländern versuchte völlige Ausscheidung der religiösen Bildung aus der staatlichen Volksschule hat ihre praktische Probe noch zu bestehen."

Geradezu erstaunlich ist es, zu hören und zu lesen, was alles als Ersatz geboten wird! Man weiss nicht, wo anfangen, wo aufhören.

Otto Ernst hält Biographien bedeutender Männer von grösstem ethischen und religiösen Bildungswerte, auch die Zeitung fast jeden Tages biete Stoffe, die zu religiöser Erhebung führen können.

Ellen Key entwickelt den Plan einer Religionsgeschichte, der mit Mythen und Sagen für die Zeit der ersten Schulpflicht beginnt und mit einer Darstellung und Entwicklung aller grossen Religionen im letzten Stadium schliesst.

Dr. Biedenkapp-Steglitz hat für seine Knaben „Sonnenmär, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft" verfasst, das Verständnis der technischen Wunder ist ihm wichtiger als die Kenntnis biblischer Stoffe.

Alle Vorschläge hier anzuführen, würde ermüden, „ein verworrenes Bild bietet sich dar, manches tönende Wort, manch hohle Phrase über Humanität, reines Menschentum, Strahlenkrone des Wahren, Guten und Schönen läuft nebenher. Von der wirklichen Aufnahmefähigkeit und Vorstellungskraft unserer Jugend haben nur wenige ein Bewusstsein. . . . Viele dünken sich reif und wissend genug, dem Christentum den Abschied zu geben; sie scheinen nur ein undeutliches verzerrtes Bild von ihm zu haben. Mögen sie erst kennen lernen, was sie verwerfen!

Soll nun in dieser religiösen Not unserer Zeit die Kirche helfen? Auf diese Frage wage ich nicht zu antworten. Oder wird der bekannte Pädagoge Professor Rein recht haben, wenn er sagt: „Die

schlimmsten Feinde der evangelischen Kirche sitzen nicht bei den Atheisten, sondern mitten im Kirchenregimente, weil sie wohl Ohren haben zu hören und Augen zu sehen, aber nicht hören und nicht sehen wollen, um aus ihrem gewohnten, liebgewordenen Besitze nicht hinausgedrängt zu werden. Sie sind die hartnäckigsten Feinde einer Reform des Religionsunterrichtes?"

Dann muss die Schule helfen! Sie wird nicht müssig zusehen, bis der Schaden unheilbar geworden ist. Sie kann und darf aber nicht helfen durch Einführung eines Moralunterrichtes, sondern muss den heute herrschenden Gegensatz zwischen Christentum und dem modernen Weltbilde auszugleichen versuchen durch eine zeitgemässe Reform ihres Religionsunterrichtes.

Ja, wir leben in einer Zeit geistiger Gärung und gewaltiger Gegensätze!

Auf diesen verschlungenen Pfaden des modernen Geisteslebens sich zurechtzufinden, vorwärts zu schreiten ohne abzuirren vom rechten Wege, ist vor allem für uns Lehrer so schwer angesichts der hohen, verantwortungsvollen Aufgabe, die zu erfüllen uns gestellt ist.

Um für alle weiteren Ausführungen einen festen Stützpunkt zu haben, lassen Sie mich einen Augenblick bei der uns gewordenen Aufgabe als Lehrer und Erzieher der Jugend und des Volkes verweilen.

Was Gott den Eltern gab, das zarte, hilflose, liebebedürftige Kind, das sie umsichtig gehütet haben, das bringen sie nun dem Lehrer. Er soll die kleine Blüte weiter pflegen, er soll den schwachen Geist stärken, er soll in Kopf und Herz Licht und Wärme bringen. Wenn auch Vater und Mutter weiter ihre erziehende Arbeit an dem Kinde tun, so hat es doch zum Teil der Lehrer in seiner Hand, was er aus dem Kinde machen will. Und eben darum ist der Lehrerberuf ein heiliger Beruf: er hat die Aufgabe, Menschen zu bilden, zu entwickeln, in Geist und Gemüt stetig zu fördern. An dieser Aufgabe arbeitet in seiner Weise der Professor, der irgend einen Zweig der Wissenschaft pflegt und so die Erkenntnis bereichert, der Dichter, der edle Menschen schildert und tiefe Lebenswahrheit in die schönen Formen seiner Verse giesst, der Künstler, der seinen Mitmenschen vor Augen stellt, wie herrlich erhaben Gottes Schöpfung ist, damit auch ihnen Augen und Herzen darüber aufgehen, der Geistliche, der die Herrlichkeit und Liebe Gottes künden will, wie er sie beide vereint in Jesus von Nazareth geschaut hat. Sie alle aber, Professor, Dichter, Künstler und Geistlicher, können und mögen nicht ohne den Lehrer der Volksschule sein. Warum nicht? Vom Lehrer der Volksschule haben sie selbst den ersten Unterricht empfangen; hätte er sie nicht unterwiesen, würden sie nie weiter im Reiche des Geistes vorgedrungen sein; ihm danken sie die Grundlagen ihres Wissens und ihrer Gesittung!

„Was ist es für ein herrlicher Beruf," sagt Geheimer Regierungs- und Schulrat Hauffe-Stettin, „unsterbliche Menschenseelen ihrer ewigen Bestimmung entgegenzuführen; gegen die Hindernisse zu kämpfen, die sich auf diesem Wege auftürmen; die jungen Herzen dahin zu bringen, dass sie nach den unvergänglichen Gütern trachten und die vergänglichen in ihrer Wertlosigkeit erkennen; dass sie den sinnlichen Genuss, oder wie die Schrift sagt, die Lust der Welt in ihrer Gefährlichkeit für ihr zeitliches und ewiges Glück durchschauen, dass ihnen der Glaube an Gott nicht bloss eine unverstandene Vokabel, sondern durch die Gemeinschaft mit Christo ein Stück seliger Lebenserfahrung wird! — Ein Mann, dem das gelingt, ist der höchsten Achtung wert! —"

Wann wird uns solches aber gelingen? Nur dann, wenn wir uns allewege stärken durch einen Aufblick zu dem, der uns als seine Arbeiter auf das Feld geschickt hat; wenn unser Herr und Heiland unwandelbar besonders für uns Lehrer die Kraft unseres Lebens und Wirkens bleibt, unserer Arbeit Vorbild und Ziel! Lassen Sie uns aufblicken zu ihm, unserem Herrn und Meister! Er ist als der menschgewordene Gottessohn auch des Menschen Sohn, d. h. das lebendig und wirklich gewordene Ideal des Menschen, und darum ist er „das unverrückbare Ziel unseres Erziehens". Wohl uns, wenn wir dieses feste Ziel im Auge haben! Dann ist und bleibt unser Herr auch unser hellstes Vorbild und von ihm strömt auf uns wieder eine Fülle von Kraft, auch in den Stunden tiefster Verzagtheit!

Darum stelle ich meinen weiteren Ausführungen, die uns einen gangbaren Weg zeigen sollen in der uns bewegenden religiösen Not unserer Zeit, unter dem gewaltigen Eindrucke des Heilandswortes: „Niemand kommt zum Vater, denn durch mich! — Ich und der Vater sind eins!", die Worte voran: „Herr, wohin sollen wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens!" und mit ihm das andere: „Einer ist euer Meister, Jesus Christus!"

Eingedenk des Gelöbnisses konfessioneller Treue wollen wir festhalten am Glauben unserer Väter, damit wir, gestärkt an Christi Eifer, unseren Kindern nach wie vor die christliche Weltanschauung als das unzerstörbare Fundament ihres Glückes in Zeit und Ewigkeit mitgeben können durch ein ruhiges, überzeugungstreues Bekennen und Leben, dem es das Kind jederzeit abfühlt, dass es aus der Wahrheit kommt und in der Wahrheit steht, damit die Erteilung unseres Religionsunterrichtes vor allem unter dem Bekenntnisse steht: „Ich schäme mich des Evangeliums von Christo nicht!"

Wollen wir Kinder zu religiös-sittlichen Charakteren erziehen, können wir nichts anderes tun, als sie im Christentume unterrichten, „wo Frömmigkeit und Sittlichkeit zu einem einzigen Lebensinhalte zusammenfliessen."

„Die Religion hat eine Heimat zunächst im Herzen und in der

Brust jedes einzelnen, aber sie hat zugleich ein Gemeinschaftsleben und ein Heimatrecht in unserem ganzen Volke. Sie ist heute noch verankert und verwachsen mit den tiefsten Bedürfnissen und Gefühlen eines grossen Teiles unseres ganzen Volkes. So lange das der Fall ist, so lange die Religion noch eine Volkssache, noch eine soziale Angelegenheit ist, so lange ist sie auch eine Schulsache. So lange hat der Lehrer das Recht und eben darum auch die Pflicht, sie nicht wegstreichen zu lassen aus seinem Schulunterrichte, sie nicht den Geistlichen allein zu überlassen. Er ist Volkslehrer und darum alles, was Volkssache ist, ist sein und muss sein bleiben!"

Die Schule, die ihre Schüler in das Verständnis der Kultur einzuführen und alle Kulturgüter an das heranwachsende Geschlecht weiterzugeben hat, kann und darf der religiösen Unterweisung niemals entbehren!

Noch heute gilt es und soll — so Gott will — für alle Zeiten gelten, dass wir Lehrer als die von Gott bestellten Säeleute berufen sind, in den weichen, tiefen und reinen Herzensboden unserer Kinder, die frisch und gesund an Leib und Seele uns gebracht werden, das Samenkorn göttlichen Wortes einzupflanzen, damit dem Kinde sein erstes Kindesrecht, sein Recht auf Religion, durch uns gewahrt bleibe! Sind und bleiben wir doch als die von Gott bestimmten Stellvertreter der Eltern unserem höchsten Herrn verantwortlich für die Seelen der uns anvertrauten Kinder!

So ist uns der christliche Religionsunterricht unentbehrlich!

Aber er bedarf einer gründlichen zeitgemässen Reform.

Welcher Art dieselbe sein könnte, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

In seinem Buche: „Der Misserfolg unseres Religionsunterrichtes" sagt Böttger: „Je mehr die Einsicht in das kindliche Seelenleben gewachsen ist, je mehr man die Gesetze kennen gelernt hat, nach welchen sich das Innenleben des Menschen vollzieht, um so mehr hat sich die Überzeugung Bahn gebrochen, dass der dogmatisch-systematische Religionsunterricht in der Volksschule die Hauptschuld trägt an der Zerfahrenheit und Armut unseres religiösen Lebens. Die Kinder in der Volksschule sind noch keine religiösen Persönlichkeiten, bei denen es religiöse Erfahrungen zu ordnen gäbe, sondern sollen erst solche sammeln. Darum ertönt schon seit langem aus dem Kreise der Pädagogen und anderer einsichtiger Männer die Forderung: Hinaus mit dem dogmatisch-systematischen Religionsunterrichte aus der Volksschule, der das religiöse Leben im Keime erstickt! ... Und wenn Religionslehrer meinen, mit diesem Religionsunterrichte würde der Volksschule das Herzblut genommen, so zeigen sie damit, dass sie, bei aller Frömmigkeit, doch das Wesen der wahren Religion nicht erkannt haben."

Er will also — und das wollen wir mit ihm — immer wieder betonen, wie sehr man noch in unseren Lehrplänen und religiösem

Unterrichte den rein kirchlichen dogmatischen Lehrstoff überschätzt und durch die Massenhaftigkeit, mit der man ihn darbietet, jede seelische Teilnahme und Selbsttätigkeit des Kindes ertötet. Dieser viel zu sehr dogmatische Religionsunterricht will wohl das beste, aber das, was wahrhaft Religion ist, bringt er nicht an die Herzen der Kinder.

So gewiss ein durchaus undogmatisches Christentum praktisch unmöglich ist, so gewiss ist auch, dass die altprotestantischen Dogmatiker mit ihren Lehren von der Heilsordnung, von den Ständen Christi u. a. dem eigentlichen Leben der Laien wenig genützt haben und für unser heutiges religiöses Leben kaum fruchtbar zu machen sind. Das Wesen der Religion besteht nicht im Dogmenglauben, sondern im religiösen Erlebnis. Niemals können wir durch Vermittlung des Dogmas, dieses „intellektuellen Niederschlags einer jahrtausendlangen Entwicklungsperiode" in den Kindern Religion erzeugen und fördern. Kindern werden jene alten kirchlichen Lehrsätze immer unverständlich bleiben.

Wir müssen ohne weiteres zugeben, dass sich unser Religionsunterricht mehr als jeder andere des Arbeitens mit unverstandenen Begriffen, wie Glaube, Busse, Sünde, Erlösung, Seligkeit u. a. schuldig gemacht hat. Die äussere Aneignung der Stoffe ist noch lange nicht religiöse Emporbildung.

Ist nicht solcher Unterricht — wie wir später noch sehen werden — gegen den Geist Christi, gegen den Geist einer wahren Religion, die der grosse Lehrmeister der Welt mitteilen wollte und noch heute mitgeteilt wissen will?

An Anschauungsmaterial hat es bei unserem Religionsunterrichte nicht gefehlt, denn die biblische Geschichte ist ja der Hauptgegenstand unter den religiösen Bildungsmitteln; doch aber sind noch andere Mittel zur Verinnerlichung der religiösen Gedanken unbenutzt geblieben, vor allem Erfahrungen des Kindes aus seinem Umgange und aus dem übrigen Unterrichte. „Was in dem Zöglinge eine Macht werden, was mit seinen liebsten Gedanken und Gefühlen innig verschmelzen soll, das darf nicht flüchtig, wie die Bilder eines Kaleidoskopes und nicht isoliert an seiner Seele vorüberziehen, das muss lange und anhaltend ihn beschäftigen." [1])

Unser Religionsunterricht soll Christen in Gesinnung und Tat heranbilden und zwar nach pädagogischen Grundsätzen, denn wir sollen keine künftigen Theologen vorbereiten. Die Volksschule hat zu den Kindern zu sprechen, wie Christus selbst zu ihnen über ethische und religiöse Fragen gesprochen haben würde, schlicht und natürlich und doch das Herz erwärmend für höhere Gedankenkreise und den Willen richtend auf geistige Ziele. „Lernt das Kind durch den Religionsunterricht auf die Stimme seines eigenen Geistes achten

[1]) Dr. Lange, Über Apperzeption.

und dessen Zusammenhang mit dem göttlichen ahnen, wird das Gottesbewusstsein in ihm so weit lebendig, dass es sich allezeit mit seinem Denken und Tun dem Urgrunde seines Seins verantwortlich fühlt, versteht es geistige und irdische Pflichten zu unterscheiden und das Sinnliche seiner wahren Bedeutung nach zu würdigen und begreift es, dass die Liebe gegen Gott sich nur in edlen Taten und Gesinnungen gegen die Mitmenschen verkörpern kann, dann nimmt es für seine sittliche und religiöse Bildung aus der Schule mit, was auch für das spätere Leben nachhaltig wirken muss. Kein Unterrichtsgegenstand mehr als Religion muss es vermeiden, das in dieser Hinsicht von Natur rege Denken und Fühlen des Kindes unbefriedigt zu lassen. Der Worte werden in der Religionsstunde freilich genug gewechselt, aber in keiner anderen Stunde vermisst man so sehr die eigene geistige Gestaltungskraft der Schüler, und in keiner sind die Antworten so sehr Reproduktionen gelernter Ausdrücke, als in dieser. Was aber den kindlichen Geist nicht in Selbsttätigkeit versetzt, hat als Unterrichtsmaterial nicht nur keinen Wert, sondern bedeutet auch eine Überbürdung derselben." [1])

Die Schuld an den mangelhaften Ergebnissen im Religionsunterrichte trägt unbestritten die vielfache Verzweigung desselben in biblische Geschichte, Katechismus, Bibelkunde, Kirchengeschichte und Kirchenlied.

Ein wahrhaft erspriesslicher Religionsunterricht kann nur ein einheitlicher Religionsunterricht sein, der nicht „Bibellesen und Bibelspruch, biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenlied ihre besonderen Wege gehen lässt. Das hiesse doch planvoll des Kindes Gedanken zerstreuen und das Lernen absichtlich erschweren. Die religiöse Unterweisung ist vielmehr eine einheitliche und ihr Grund und Boden auf allen Stufen die biblische Geschichte. An und aus den Heilstatsachen derselben gewinnt das Kind unter Anleitung des Lehrers jene sittlich religiösen Wahrheiten, wie sie im kirchlichen Bekenntnis, im Bibelspruch niedergelegt sind, und die erhabene, fromme Stimmung, welche die ernste Vertiefung in biblische Geschichtsstoffe weckte, sie findet ihren bleibenden Ausdruck im religiösen Lied. Spruch, Katechismus, Gebet und Lied sind die Blüten und Früchte an dem einen Stamme — der Heilsgeschichte. Und so wenig Blüte und Frucht denkbar sind ohne den Stengel oder Stamm, der sie trägt, so wenig können jene — in der Volksschule wenigstens — getrennt werden von dem historischen Boden, auf dem sie erwuchsen". [2])

Dasselbe bestätigt Pfarrer Emde-Bremen, wenn er in einem Vortrage im Bremer Protestantenvereine [3]) u. a. ausführt: „Die biblischen

---

[1]) Dr. Sachse, Zur Schulreform.
[2]) Dr. Lange, Über Apperzeption, S. 170.
[3]) „Der Religionsunterricht in der Volksschule", Verlag von Schünemann, Bremen.

Geschichten müssen das Rückgrat des Religionsunterrichtes in der Volksschule bleiben. An der Quelle sind die Heilswässer bekanntlich am kräftigsten. . . . Für die bevorzugte Stellung der biblischen Stoffe spricht auch dieses noch. Das religiöse Feuer entzündet sich im Kinde nur dadurch, dass anderes frommes Feuer ihm nahe gebracht wird. Leben wird nur durch Leben geweckt. Darum muss der Religionsunterricht so eingerichtet werden, dass er für das Kind zu einem idealen Umgange mit religiös ausgeprägten Gestalten und Personen wird. Und es wird die Aufgabe des Religionslehrers sein müssen, das Kind dahin zu bringen, dass es anfängt, mit diesen Gestalten innerlich zu leben, mit ihnen zu weinen und zu lachen, zu lieben und zu hassen, mit ihnen zu wollen und zu entsagen. Wo finden wir aber solche gleichsam aus religiösem Granit herausgehauene Gestalten lebensvoller, lebensmächtiger als in der Bibel?"

Und wie treffend erwartete in eben diesem Geiste der Führer der sächsischen Lehrerschaft, Oberlehrer Leuschke-Dresden, von der letzten Landessynode eine dahingehende Umgestaltung, wenn er sagt: „Nicht der Katechismus, sondern die heilige Schrift mit ihren zahlreichen, kindertümlichen, in plastischer Sprache und naiver Anschaulichkeit geschriebenen Erzählungen und prächtigen Schilderungen von Helden des Glaubens und der Liebe und den Trägern sittlich-religiöser Ideen muss im Mittelpunkte der religiösen persönlichkeitsbildenden Erziehung unserer Jugend stehen, muss also Ausgangspunkt der religiösen Unterweisungen sein!" [1])

Wir wollen aber den Religionsunterricht mit seinem Lehrstoffe nicht auf die Bibel beschränken. Das Kind soll die Religion als Leben kennen und pflegen lernen; es darf in keiner Weise den Eindruck bekommen, als ob die Religion in der biblischen Zeit ihre schöpferische Kraft erschöpft habe. „Darum soll das Kind den bedeutendsten prophetischen Gestalten aus der nachbiblischen Zeit bis in unsere Tage ins flammende Auge sehen und ihren heissen Herzschlag fühlen." So werden für den religiösen Stoffplan Gestalten empfohlen wie Augustin, Huss, Luther, Spener, E. M. Arndt, Matth. Claudius neben Aug. Herm. Francke, Pestalozzi, Joh. Falk, Gründer des ersten Rettungshauses in Deutschland für verwaiste und sittlich verwahrloste Kinder und Dichter des Liedes: „O du fröhliche, o du selige"; dann Wichern, Fritz Oberlin neben Elisabeth Frey, dem Schutzengel der Gefangenen und Gefallenen u. v. a. m. neben all' den Werken christlicher Barmherzigkeit auf dem Gebiete der inneren Mission.

„Was von diesen Vorbildern berichtet wird, ihr Handeln, ihre Schicksale, ihre Lebensziele, einzelne, bezeichnende Aussprüche von ihnen, die Denkmale und Grabinschriften: das ist alles eine Predigt für sich, die von selber in das Gedächtnis sich gräbt, weil alles

[1]) Sächs. Schulzeitung 1906, No. 34.

lebendige, wirksame Anschauung ist, nichts trockene Lehre, . . . und in allen jenen Vorbildern ist es doch wieder Christus selber, der durch jene, in denen er Gestalt gewonnen hat, erlösend auf uns wirkt, . . . und das muss betont werden, dass Christus uns erlöst, nur wenn wir ihm nachfolgen und so ihm mithelfen. Niemand hat die Vorbilder zu den Taten gezwungen, die sie vollbrachten, sie folgten nur dem eigenen inneren Triebe, dem Zuge des Herzens, das von dem Geiste des Erlösers ergriffen war; sie trugen das Himmelreich im Herzen. Der höchste Lohn des Guten ist das Gute selbst, das frohe Bewusstsein, ein guter Mensch, ein wahrer Christ zu sein."

So tritt unsere Religion als etwas Kraftvolles und Achtunggebietendes vor die Seele unserer Kinder und erweist ihren Zweck für das Leben; dann entlassen wir nach acht Jahren mühevoller und doch so beglückender Schularbeit Kinder, deren Seelen für die innere Macht religiös-sittlicher Wahrheiten aufgeschlossen sind und sie bis zu einem gewissen Grade in sich erlebt haben.

Durch diesen einheitlichen Religionsunterricht gibt also die evangelische Volksschule die bisherige Trennung in verschiedene Zweige wie biblische Geschichte, Katechismus usw. auf.

Die Stoffe, die wir nun unterrichtlich behandeln, prüfen wir auf ihre „innere Wahrheit, ihre psychologische Nähe und ihre schöne Form".

Auf dem Stundenplane erscheint nur das Wort „Religion".

Empfehlend weise ich dabei auf den „Lehrplan für den evangelisch-lutherischen Religionsunterricht der achtklassigen Volksschule" von Schuldirektor Baumann hin als einen „Versuch, den Religionsunterricht einheitlich zu gestalten, d. h. vor allem die in den letzten vier Schuljahren bestehende Zweiheit Bibelkunde und Katechismusunterricht zu beseitigen und zu der Einheit Religionsunterricht zu verschmelzen".

Zu dieser ersten Forderung einer einheitlichen Gestaltung des Religionsunterrichtes tritt nun eine zweite.

In unserem bisherigen systematisch-dogmatischen Religionsunterrichte, der die Seele des Kindes mehr belastet und das Herz nicht zu vollem Leben erwachen lässt, wird mit dem Auswendiglernen von Unnötigem, von schwer Verständlichem die beste Kraft vergeudet. Dies gilt vor allem vom religiösem Memorierstoffe. Die Gründe für eine erneute Prüfung und Abminderung des religiösen Memorierstoffes hier nochmals klar zu legen, halte ich nach der mit so grosser Umsicht ausgearbeiteten „Denkschrift des Sächsischen Lehrervereins" und nach den trefflichen Ausführungen des Herrn Oberlehrer Leuschke in der „Sächsischen Schulzeitung"[1]) für überflüssig.

Unter Hinweis auf meine diesbezüglichen Ausführungen kann ich mich darauf beschränken, auszusprechen, dass bei der Umgestaltung des Religionsunterrichtes eine nach pädagogischen und

[1]) 1906, No. 32—34.

psychologischen Grundsätzen zu gewinnende Auswahl des religiösen Memorierstoffes und eine damit Hand in Hand gehende Kürzung desselben gefordert werden muss. Die von mir angeführten 33 Liedstrophen wären fortan aus dem religiösen Memorierstoffe zu streichen; die dadurch gewonnene Zeit dient der Vertiefung in den religiös-sittlichen Inhalt der noch zu lernenden, d. h. hier dem Nachweise, wie diese Lieder ehrwürdige Zeugen aus der Geschichte für die Macht evangelischen Glaubens sind.[1])

Von den Sprüchen sind nur solche einzuprägen, deren Umfang gering und deren Satzbau durchsichtig und bei der ersten Wahrnehmung verständlich ist. Sprüche, die ihres dogmatischen Inhaltes wegen vorgeschrieben sind, mögen gelesen, aber nicht gelernt werden. Ebenso dürfte es genügen, von den Lutherschen Erklärungen zum Katechismus nur die der zehn Gebote und des christlichen Glaubensbekenntnisses, in der Oberklasse noch die des Gebetes einzuprägen.

Unser Religionsunterricht gewinnt aber nicht allein durch eine Kürzung des religiösen Memorierstoffes, sondern vor allem durch eine Kürzung des Lehrstoffes überhaupt, besonders aber des alttestamentlichen.

Die alttestamentliche Frage gehört — wie Schulrat Dr. Staude in einer Abhandlung über den „alttestamentlichen Unterricht auf der Oberstufe der Volksschule“ ausführt[2]) — mit der Leben-Jesu- und Katechismusfrage zu den am heissesten umstrittenen Fragen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes. „Die Radikalen wollen es wegen seines niedrigen religiösen Niveaus als ungeeignet für die religiöse Bildung von Christenkindern ganz aus dem Unterrichtsbetriebe ausschalten; die Konservativen wollen es als nahezu gleichartig und gleichwertig mit dem neuen Testamente in voller Breite und herkömmlicher Gründlichkeit behandelt wissen; die Vermittler möchten seine Behandlung in beiderlei Hinsicht einschränken und in dieser Verkürzung beibehalten.“

Wie sollen wir uns entscheiden?

Das alte Testament ganz aus dem Religionsunterrichte der Schule zu streichen, halte ich für untunlich. Ohne Zweifel gibt es im Denken und Handeln der alttestamentlichen Persönlichkeiten gar mancherlei, was als unchristlich bezeichnet werden muss, was niemals erziehlich zu wirken vermag. Das meiden wir teilweise, wenn die von mir bezeichneten 17 Geschichten weggelassen werden.

Vor allem aber ist die biblische Geschichte des alten Testaments in ihrer vollen Ausführlichkeit nicht geeignet, den ersten Schuljahren als Unterrichtsstoff zu dienen. In diesem Sinne äussert sich auch Schulrat Dr. Lange in seinem Werke, wenn er sagt: „Das eine

---

[1]) Vgl. dazu auch: Dr. Auffarth, Heft I, S. 162 ff.
[2]) Pädag. Studien, 27. Jahrgang, Heft 2.

freilich geben wir zu, dass für den Beginn des Unterrichtes die ersten Geschichten des alten Testamentes sich nicht eignen. Wir haben biblische Erzählungen, deren Tatsachen dem religiösen Bewusstsein des Volkes, der Erfahrung des Kindes viel näher liegen als jene. Wir denken an diejenigen Erzählungen des neuen Testamentes, deren Inhalt dem Kinde durch bedeutsame Zeiten des Kirchenjahres, insbesondere durch die hohen Feste desselben zum guten Teil lieb und vertraut geworden ist, oder mindestens auf lebhaftes Interesse rechnen kann. Denn die ernste kirchliche Feier jener wichtigen Tage, die volkstümlichen Bräuche an den verschiedenen Festen, all die kleinen und grossen Freuden, welche sie der anspruchslosen Jugend zu bringen pflegen, sind so eng mit dem Gemüt derselben verwachsen, dass das Kind in und mit diesen fröhlichen Erinnerungen starke und lebhafte Apperzeptionshilfen für mehr als eine Gruppe biblischer Historien zur Schule bringt. Und wie nun der christliche Hausvater sich's zu Weihnachten nicht nehmen lässt, unter dem strahlenden Lichterbaume seinen Kindern durch schlichte Wiedergabe des Weihnachtsevangeliums Augen und Herz zu öffnen für die Bedeutung des Tages, so wird auch der Lehrer schon den Kleinen des ersten Schuljahres die frohe Botschaft vom Christkindlein zur Zeit der Wintersonnenwende mit gutem Recht und Erfolg verkünden. Er wird, anknüpfend an die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes, an die Sitten und Bräuche der Heimat, im Laufe des Schuljahres mit ihm zu den Hauptstationen des Kirchenjahres pilgern und so den bedeutsamen Tagen desselben den rechten religiösen Gehalt verleihen, er wird die heiligen Festgeschichten verknüpfen mit den stärksten und fröhlichsten Erinnerungen der Kleinen. Er wird ferner von jenen Geschichten aus das Interesse der Kinder weiterleiten zu dem Leben und Wirken des Herrn; er wird ihnen erzählen, wie der liebe Heiland umhergegangen ist und hat wohlgetan allenthalben und die Kranken geheilt und die Kinder geherzt, und so ihn lieben lehren als den besten Freund der Menschen. So steht am Eingange zur heiligen Geschichte eine Gruppe von Erzählungen, die, zusammengehalten durch die Einheitlichkeit des Inhaltes und getragen durch das kirchliche Leben der Gegenwart, dem Interesse der Kleinen am besten entsprechen. Mit ihnen die religiöse Unterweisung — und zwar schon im Laufe des ersten Schuljahres — zu eröffnen, das ist nicht nur psychologisch möglich, sondern auch sittlich geboten: Was einst dem Kinde eine Macht werden soll, muss früh schon mit seinem Denken und Fühlen verwachsen."[1])

Wir wollen also unsere Kleinen vor allem auch schon in den ersten Schuljahren unter den erzieherischen Einfluss der Heldenzeit des Christentums, der Zeit Jesu und der Apostel stellen, da die

---

[1]) Dr. Lange, Über Apperzeption, S. 167/168.

religiös-sittlichen Lebenskräfte des Christentums kaum je mächtiger und schöpferischer gewesen sind als in dieser Zeit.

Mit den einfachsten, kindlichsten Geschichten des alten Testaments beginnen wir früh genug im dritten Schuljahre. Für die Behandlung der alttestamentlichen Geschichten aber muss gefordert werden, sie nicht in der Breite und Ausführlichkeit zu behandeln, wie dies wohl meist bisher geschehen ist. Ihr Stoff muss eingeschränkt und gekürzt werden, um die grossen religiösen Persönlichkeiten des alten Testaments wirksamer als bisher in den Mittelpunkt der Betrachtung treten zu lassen. Die Schüler der Oberstufe sollen — nach dem Vorschlage von Schulrat Dr. Staude — das alte Testament vom Standpunkte des Christentums lesen und so verstehen lernen, dass sie es nicht bloss ohne Schaden, sondern mit Gewinn für ihre christliche Unterweisung aufnehmen. Bedeutsam für die Oberstufe sind auch die Propheten bezw. die aus ihren Schriften auszuwählenden Hauptstücke. Der prophetische Stoff bietet insbesondere ein so „inniges religiöses Leben, so ergreifende Situationen, so erhebenden Umgang mit grossen Persönlichkeiten und eine solche Steigerung der alttestamentlichen Religion, dass man nicht gut daran tun wird, einen solchen Stoff unverwertet liegen zu lassen. Darum soll man den prophetischen Stoff (Amos, Jesaias, Jeremias) immer eifriger durchforschen, immer sorgfältiger auswählen, immer einfacher und schlichter gestalten und zu einem immer deutlicheren sprachlichen Ausdruck formen, damit der Unterrichtserfolg immer mehr der aufgewandten Mühe entspreche".

Der Forderung nach Kürzung des Lehrstoffes, besonders des alttestamentlichen, werden wir auch dadurch gerecht, dass wir den ersten Schuljahren möglichst wenig Geschichten — dabei keine alttestamentlichen — zuweisen, vornehmlich aber solche, die dem Vorstellungskreise der Kinder entsprechen, ihnen also psychologisch naheliegen, die Auswahl sonach dem Kindesverständnisse und Kindesbedürfnisse entsprechend gestalten. Wir lassen dann vom dritten Schuljahre ab Geschichten des alten Testaments auftreten und berücksichtigen hier für die gesamte Auswahl vor allem den sittlich-religiösen Gehalt der einzelnen Geschichten. Die Oberstufe würde dann u. a. heilsgeschichtliche wichtige Teile des alten Testaments und das Lebensbild Jesu behandeln. „In der Abrundung der einzelnen biblischen Geschichten zu Lebensbildern, die im Lebensbilde Christi ihre krönende Vollendung empfangen, suche die Oberstufe den religiös-sittlichen Inhalt der biblischen Geschichte den Kindern als ihr religiös-sittliches Lebensideal mitzugeben."

Den Schwerpunkt des biblischen Geschichtsunterrichtes legen wir besonders auch in die freie Erzählung des Lehrers. „Als lebendiges Zeugnis muss sie aus seiner Persönlichkeit hervorgehen, um den sittlich-religiösen Inhalt unmittelbar als lebenweckende Kraft in das Gemüt des Kindes zu übertragen."

Das führt mich zu meiner letzten Forderung nach einer gemütvolleren Darbietung des Religionsunterrichtes, die allein geschehen kann nach dem Vorbilde unseres höchsten Meisters, nach dem Vorbilde Jesu und zwar unter innigerem Anschlusse an die Heimat und an den Gottestempel, die Natur.

Unserem Religionsunterrichte wird jetzt der gewiss berechtigte Vorwurf gemacht, dass er zu „heimat- und gegenwartflüchtig" ist, sich also zu wenig um unsere Sorgen, um unsere sozialen Fragen kümmert. Wir haben unsere Kinder als Menschen tüchtig zu machen für die Gegenwart, in der sie leben, und für die Zukunft, der sie entgegengehen. „Nicht flüchtige Rührungen zu erzeugen ist die Aufgabe, nicht nur ein die Phantasie beschäftigendes Weltbild vor die Augen zu führen, sondern zu erziehen für das Leben, aufzumuntern, anzufeuern, zurückzuhalten und zu dämpfen, auszurüsten mit Lebensmut und Lebensweisheit." Gottes Geist redet in allen Zungen und muss und will in solcher mannigfaltigen Rede sich offenbaren, um einzugehen in alle Nationen, in alle Jahrhunderte. So wollen doch auch wir Lehrer, wir Erzieher das Evangelium mehr in unserer Sprache hören lassen, damit von unserem Religionsunterrichte es gilt: „Da sie das hörten, ging es ihnen durchs Herz!" Machen wir doch unseren Religionsunterricht mehr als es bisher möglich war zu einem Wirklichkeits- und Gegenwartsunterrichte! Darum müssen wir weniger davon reden, was die Menschen tun sollen, zeigen wir ihnen lieber, „was Glaube und Liebe aus den Menschen gemacht, was diejenigen getan und vollbracht haben, die vom Geiste Jesu getrieben waren, damit wir dazu beitragen, dass das Evangelium zu einer Macht des Lebens und Segens für alle werde, die das Evangelium recht verstehen und mit dem Herzen erfassen!"

Um dies zu erreichen, gilt für uns Lehrer und Erzieher nur das Eine: „Einer ist euer Meister, Jesus Christus!"

Dem Heilande gleich, der immer von dem ausgeht, was ihn umgibt, sollen auch wir mehr als es bisher der Stofffülle wegen möglich war, nach heimatkundlichen Anknüpfungspunkten Umschau halten, es ihm nachtun, der ausgeht von den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde, von dem Unkraute unter dem Weizen und von dem Feigenbaume vor der Hütte, von der köstlichen Perle und von dem Schatz im Acker, vom Pharisäer und Zöllner und vom Priester und Samariter; dem Herrn gleich, dem der säende Landmann, den das Volk leibhaftig vor sich sehen konnte, die Lilien auf dem Felde, der Hirte und die Herde, der soeben vollbrachte Fischzug, die symbolischen Handlungen im Tempel, die spielenden Kinder, der verdorrte Baum, die soeben erfolgte Speisung der Tausende, die Versuchungsfragen der Pharisäer, das Einwerfen in den Gotteskasten u. a. m. Ausgangs- und Anknüpfungspunkte, lebendige, anschauliche Grundlagen seiner Lehr-

tätigkeit waren! „Welch ein Anregen zum Selbstfinden und zur Selbsterkenntnis! Welch ein weiser Wechsel vom Bilde zur Wirklichkeit des Lebens! Welch ein Herausheben des Grundgedankens!"

„Wie schön und hold ist es für jede Mutter, ihrem Kleinen die ersten Gebete zu lehren, die volle Hingabe des jungen Geschöpfes zu fühlen, das den Gott, den es noch in keiner Weise versteht, von der Mutter annimmt voll Vertrauen, wie alles, was es von ihr empfängt. Ein betendes kleines Kind gehört gewiss zu dem Bewegendsten, seine Augen scheinen zu schauen, was unseren eigenen Augen verborgen ist — so ernstfreudig blicken sie, indem sie die Händchen falten."[1]) Wird es da nicht wie ein Hauch aus Himmelshöhen über deine Kinder kommen, wenn du sie bei Besprechung des Vaterunsers erinnerst an ihre früheste Jugend, als die fromme, für manches Kind ja leider schon viel zu früh heimgegangene Mutter ihnen zuerst die Hände zum Gebete faltete, als der Vater beim Untergange der Sonne ihnen erzählte von der Grösse der Welt und der Allmacht des Schöpfers, des Vaters aller Menschen!

So können wir weiter zu Ausgangspunkten im Religionsunterrichte nehmen Grabschriften auf dem Friedhofe, Gedächtnistafeln in der Kirche, Denkmäler und Gedenkbäume des Heimatortes und seiner Umgebung, Fenstergemälde, Wandsprüche, Vorkommnisse im Leben der Kinder, Ereignisse in Gemeinde und Staat, im Vaterlande und in der Ferne. So allein fassen wir das Gefühl und wirken durch volle Anteilnahme des Gemütes wahrhaft bildend!

Sprich aber nicht zu früh mit deinen Kindern von den herrlichen Eigenschaften Gottes und von alledem, was sie noch nicht begreifen können.

Verwenden wir auch besondere Sorgfalt auf Gebet und Lied zu Beginn unserer Tagesarbeit und bringen beides besonders in der Religionsstunde in innige Beziehung zur nachfolgenden Besprechung.

Im Anschlusse an das Heimatliche werden wir auch den Ton immer so stimmen, dass unser Wort desto sicherer das Herz trifft, „nicht nach eingeübten Regeln, nicht nach gewissen Manieren, immer frisch und frei, wie der Augenblick es verlangt, weder süsslich, noch verstandesmässig kühl, sondern stets die Sprache des Herzens redend wieder zu den Herzen," allezeit durchdrungen von der Hoheit des Erzieherberufes und getragen von echter, heiliger Begeisterung!

Unserem Herrn auch hier nach, der seinem engen Schülerkreise die Geheimnisse des Himmelreiches in stillen Stunden ungestörten Beisammenseins deutete und dabei ihren Blick nach der Tiefe und nach der Höhe, in das Haus und auf den Markt lenkte und jeden Gedanken zu weihen suchte durch die Erinnerung an den Vater im Himmel. So mag die Schule, dem Beispiele der Propheten und

[1]) Amélie Godin, Briefe über Erziehung.



des Heilandes folgend, „ausgehen vom sittlich-religiösen Gemeinschaftsleben der Gegenwart, um fortzuschreiten zur Höhe der sittlichen Wahrheiten, die niemand noch schöner ausgesprochen hat als Jesus, um hineinzuführen in einen reinen ästhetischen und religiösen Genuss, den kein Buch inniger und lieblicher geben kann als die Bibel".

Das Gemütvolle, das „Erinnern an den Vater im Himmel" dürfte uns wohl leichter, sinniger und inniger gelingen, wenn wir unseren Kindern Gottes Allmacht, Weisheit und Liebe aus den zahllosen Wundern erkennen lehren, die uns täglich umgeben, die aus jedem Atemzuge der Natur offenbar werden.

Schon ein sehr junges Kind lässt sich darauf hinführen, die Pflanzen, die Tierwelt, die Gestirne als wunderbare, lebhaft interessierende Schöpfungen erkennen zu lernen; dann wird ihm der kindliche Begriff ganz unbewusst Verehrung, Bewunderung und Liebe für den Schöpfer so vieles Herrlichen auftun. Die Schönheit der Natur dringt sieghaft in das Herz der Erwachsenen wie der Kinder und ruft Gefühle wach, die den Glauben an einen Gott als Selbstverständliches erscheinen lassen. Gibt es doch keine deutlichere, anschaulichere und leichter zu fassende Offenbarung Gottes als die Natur, die überall und zu jeder Zeit wirkt!

Dazu ist freilich — gleich dem Unterrichte in Heimatkunde und Naturgeschichte, doch noch mehr wie hier — ein Unterricht im Freien, im erhabenen Gottestempel der Natur, der „Werkstatt seines Geistes" nötig.

„Kann die Religionsstunde," so fragt E. Pilz in seiner „Bodenständigen Pädagogik", „nicht einmal im Schulgarten abgehalten werden angesichts eines in Blüte prangenden Apfelbaumes?" Es ist etwas Herrliches um die Natur! „In welcher Stimmung wir auch hingehen mögen, sie findet immer die richtigen, die wahren Töne, um zu den Herzen des einfachsten wie des bedeutendsten Mannes zu sprechen, ihn zu trösten oder zu besänftigen, ihn zu ermutigen und zu erheben. Und ob wir die schneebedeckten Gipfel des Hochgebirges sehen oder die weiten Flächen der Steppe, den sternenbesäeten Abendhimmel, den einsamen Wald, die im Spätrot erglänzenden Tannen am stillen Weiher, eine ausgebreitete Schneelandschaft, die sonnigen Getreidefelder mit ihren Blumen und Lerchen, ein liebliches Dorf im Talgrunde, eine ehrwürdige Kirche im Abendsonnenglanze, alles, alles ruft dieselben schönen, weihevollen, religiösen Empfindungen in des Menschen Seele hervor. Dahin führen wir unsere Kinder! Kein besseres, kein gewaltigeres Hilfsmittel können wir finden, um den Religionsunterricht aufs glücklichste vorzubereiten, und nicht brauchen wir zu befürchten, dass es jemals mit seiner mächtigen Wirkung versagen wird." [1])

---

[1]) A. Schulz, Der deutsche Knabe im Religionsunterricht.

Ich bin mir der grossen Schwierigkeiten wohl bewusst, die ein Unterricht im Freien vorläufig im Gefolge haben würde, aber dann mag man es einmal mit Unterrichtsgängen versuchen an einem stillen Ort des nahen Waldes, in dessen Frieden du den Herzensboden deiner Kinder zubereitest für die Erkenntnis des „allmächtigen Schöpfers Himmels und der Erden".

Ist nicht das deutsche Volk von jeher dem Walde so innig zugetan gewesen? Es ist bezeichnend für das Gemüt des deutschen Volkes, dass es sich mit Vorliebe den Wald zum Spielplatze seiner Märchen und Sagen erkoren hat, dass im deutschen Liede die Poesie des Waldes ein so inniges Verständnis findet.

Im Walde träumt Dornröschen dem Kusse des Königssohnes entgegen — in der grünen Waldeinsamkeit verirren sich Hänsel und Gretel, dort begegnet Rotkäppchen dem falschen Wolfe. In den Waldesschatten flüchtet Schneewittchen vor der bösen Königin, und am Waldbrunnen unter der Linde sinkt, von Hagens Speer durchbohrt, der sterbende Siegfried in die Blumen nieder.

Auf der Waldwiese tanzen die Elfen im Mondenscheine, und noch heutigen Tages erlauscht das Sonntagskind gar wundersame Dinge im Walde, die den gewöhnlichen Menschenkindern verborgen bleiben; auch der Dichter weiss uns allerlei zu berichten von dem, „was sich der Welt erzählt".

So lange wir es uns im Religionsunterrichte noch versagen müssen, unsere Kinder auch in Gottes herrlicher Natur zu unterrichten, so lange müssen wir wenigstens jede sich bietende Gelegenheit benutzen, unter innigerer Bezugnahme auf die uns umgebende Natur Geist und Sinne unserer Kinder mit ihrer frischen Empfänglichkeit in die Wunderwelt der Natur zu versenken, in der sich Gottes Allmacht, Weisheit und Güte im Grössesten wie im Kleinsten offenbart.

Dann werden wir mit Karl Gerok bekennen:

„Es reut mich nicht, wenn ich auf Berg und Hügeln
Durch meines Gottes schöne Welt geschwärmt,
Im Sturm durchbraust von seiner Allmacht Flügeln,
Im Sonnenschein von seiner Gunst gewärmt.
Und war's kein Gottesdienst im Kirchenstuhle,
Und war's kein Tagewerk im Joch der Pflicht —
Auch auf den Bergen hält die Gottheit Schule.
Es reut mich nicht!"

In rechter Erkenntnis dieser Worte ist wohl die Forderung berechtigt: Nicht Unterricht in Religion, sondern der ganze Unterricht Religion!

Nachhaltiger denn je müssen wir Lehrer in dieser ernsten Zeit das Wort zur Wahrheit machen. „Der Geist der Religion, d. i. der Geist der Liebe, der ernsten Zucht, der Erfassung der Welt durch das Gemüt und das Gewissen hat den ganzen Unterricht zu durch-

dringen." Wollen wir „das Herz alles Menschentums, die Frömmigkeit, kraft der wir mit dem Ewigen uns berühren", nicht auf die wenigen Religionsstunden beschränkt sein lassen. Die neuen Bahnen, in denen wir in Heimatkunde und Naturgeschichte gehen, machen es uns auf unseren Unterrichtsgängen in Gottes herrliche Natur so leicht, auch hier auf ungekünstelte und ungezwungene Art den Kindern den ewigen Schöpfer in seiner Allmacht, Weisheit und Liebe ahnen zu lassen und seinen Spuren allewege zu folgen. Hier können wir unseren Kindern zu Gedanken und Gefühlen verhelfen, die wie „eine festliche heitere Stimmung einem Frühlingsmorgen gleich mit tausend Blüten und Knospen sich über ihre Seele ausbreiten". Und in Geschichte! Auch hier Religion, wenn wir den Kindern zu zeigen vermögen, dass „die Weltgeschichte auch das Weltgericht" ist, dass „Zeiten des Unglaubens immer auch Zeiten des Verfalles, und umgekehrt Zeiten des Glaubens auch solche der Blüte und Erhebung gewesen sind"; wenn wir ihnen die deutschen Helden von Luther bis auf unsere Zeit lebendig vor die Seele stellen, um ihnen zu bedeuten, welches Geistes Kinder sie waren, wie Mut und Gottvertrauen der Helden und Dichter der Befreiungskriege das gebeugte Volk zu neuer Hoffnung aufrichtete, wie aber auch eine Selbstverleugnung, Begeisterung und Treue, die aus dem echten Christenglauben quillt, niemals durch Heere und Kanonen ersetzt werden kann. Ist's nicht Religion, wenn wir mit E. M. Arndt unseren Kindern in der Geschichte zeigen, dass nur der Glaube an Gott, der Glaube an unsere Väter und an deutsche Redlichkeit uns befreien kann von fremdem Joche!

Ich will nicht schliessen, ohne ausgesprochen zu haben, dass, da Religion nicht Wissens-, sondern Gewissenssache ist, im Religionsunterrichte wichtiger als Stoff und Methode die Persönlichkeit des Lehrenden ist.

„Nicht der Lehrer ist eine lebenerweckende Persönlichkeit, der, auf die Bedeutung des Persönlichen pochend, selbstherrlich oder auch selbstgenügsam auf jeden Fortschritt in der Methode oder auf das Studium von Neuerscheinungen verzichtet. Zu einer vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit erzieht sich nur der, der alles Neue sorgsam prüft und willig das aufnimmt, was sich mit seinem eigenen Wesen einheitlich verschmelzen lässt, der, eingedenk der Wahrheit: „Christentum ist die Religion des Fortschrittes", demütig bekennt: Nicht, dass ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möchte!"

Ein Verkündiger des Wortes — sagt Pfeifer in seiner „Inneren Reform des Religionsunterrichtes" —, der nicht durch sein Verhalten, durch sein Wesen, durch seinen Charakter seine Umgebung zu erleuchten und für das Gute zu entflammen vermag, hat seinen Beruf verfehlt, er ist so nutzlos, wie eine Lampe, die nicht leuchtet, wie ein Salz, das nicht würzt. Die sittlichen Früchte sind der einzig

brauchbare Masstab zur Beurteilung der Religion, wer dieser Früchte ermangelt, soll sich nicht einbilden, für das wahre Christentum werben zu können. —

Seele wird nur durch Seele entzündet. Wollen wir unseren Kindern Sonntagssonnenschein ins Herz hineinleuchten lassen, den sie mit hinausnehmen aus der Schule in das Leben, in den Staub und Lärm des Alltagslebens, dann müssen wir selbst diesen Sonntagssonnenschein im eigenen Herzen tragen. Der Lehrer — und der Religionslehrer vor allem — muss mit ins Amt bringen Begeisterung und Liebe für seinen Beruf, Liebe und Verständnis für das Kind und die Welt des Kindes. Dann wird auch die echte und rechte Lehrerseele in diesen Weihestunden die Stimmung finden, die frohe Stimmung darüber, dass wir berufen sind, „Heiliges an Heiligem zu wirken"!

Leitsätze.

1. Der religiöse Notstand unserer Zeit hat die Lehrerschaft in ernstem, stillem Suchen nach Wahrheit zu der Überzeugung gebracht, dass eine gründliche Umgestaltung unseres heutigen Religionsunterrichtes zu den vornehmsten und dringendsten pädagogischen Aufgaben der nächsten Zeit gehört.
2. Unser heutiger, zu sehr auf dogmatisch-theologischer Grundlage ruhender Religionsunterricht krankt vor allem noch an einer Fülle von religiösem Memorier- und religiösem Lehrstoffe.
3. Der uns übertragene heilige Erzieherberuf macht es uns — eingedenk auch des Gelöbnisses konfessioneller Treue — zur unabweisbaren Pflicht, den Religionsunterricht als Krone aller Erzieherarbeit der Schule zu erhalten, ihn aber so zu gestalten, dass er nicht von Dogmen und Glaubensstreitigkeiten, sondern von den tief im Menschen ruhenden religiösen Gefühlen getragen wird.
4. Die zeitgemässe Umgestaltung des Religionsunterrichtes verlangt
   a) eine einheitliche Gestaltung desselben;
   b) eine nach pädagogischen und psychologischen Grundsätzen zu gewinnende Auswahl des religiösen Memorierstoffes und eine damit Hand in Hand gehende Kürzung desselben;
   c) eine Kürzung des Lehrstoffes, besonders des alttestamentlichen, um durch bessere geistige Vertiefung des Lehrstoffes die gemüts- und willensbildende Macht des biblischen Unterrichtes wirksamer werden zu lassen;
   d) eine gemütvollere Art der Darbietung nach der Lehrweise Jesu Christi und zwar unter innigerem Anschlusse an die Heimat, unter innigerer Bezugnahme auf die das Kind umgebende Natur.



B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Zur Willens- und Charakterbildung bei Herbart und bei Wundt.

Von Dr. Hans Zimmer in Leipzig.

Im vergangenen Jahre erschien zu Heiligenstadt im Eichsfeld ein Werkchen, das den Titel trägt „Willens- und Charakterbildung bei Herbart und Wundt" (48 S. 8⁰. Druck der F. W. Cordierschen Buchdruckerei). Es ist ein Programm des kgl. humanistischen Gymnasiums Münnerstadt, und der Verfasser ist der Gymnasial-Assistent Dr. P. Stanislaus Strüber, ein junger Angehöriger des Augustinerordens, der sich mit einer fleissigen, klar disponierten, den Gegenstand, so weit ich sehen kann, erschöpfenden Dissertation über Seneka als Psychologen 1906 in Würzburg die Doktorwürde erworben hat. Seine neue Arbeit zeugt von erfreulicher Belesenheit und verrät Neigung und Geschick zu selbständiger Kritik; so wenn Strüber dem Psychologen Herbart vorwirft, „dass von ihm die eigentliche Schwierigkeit in der Lösung der psychologischen Frage, die Überbrückung vom metaphysischen Sein zum empirischen Handeln, nicht genug beachtet wurde."

In beiden Abschnitten des Werkchens, in dem über Herbart und dem über Wundt, gibt Strüber zunächst Aufschluss über den psychologischen Standpunkt der beiden Denker und stellt dann systematisch zusammen, was jeder von ihnen über Willens- und Charakterbildung 1. auf der Knabenstufe, 2. auf der Jünglingsstufe, 3. auf der Mannesstufe gesagt hat. Seine Beurteilung der Anschauungen Herbarts gipfelt in folgenden Sätzen: „Herbart geht in der Erziehung aus von dem Gedanklichen, indem er die Möglichkeit der Erziehung auf die Assimilationsweise neu hinzutretender Vorstellungen gründet, und schliesst ebenfalls die Erziehung mit dem Gedanklichen: der logischen Kultur der Maximen. Grossartig und imponierend ist sein System in seiner Einheitlichkeit und Geschlossenheit, freilich ein Fehler kann uns in demselben nicht entgehen: die auffallende Einseitigkeit in der übermässigen Betonung des Gedanklichen, die aber ihrerseits wieder sich aus Herbarts Psychologie erklären lässt."

Den Übergang von Herbart zu Wundt findet Strüber passend durch die Beurteilung, die dieser jenem in seiner „Ethik" zu Teil werden liess: „Herbart muss es nachgerühmt werden, dass er in strenger Folgerichtigkeit dem Seelenatomismus eine metaphysisch haltbare Form zu geben versucht hat." Diesem Ausspruch Wundts muss Strüber indessen gleich ein Aber gegenüberstellen: „Aber trotz dieser Anerkennung, welche hier Wundt, der Bahnbrecher und zugleich einer der tüchtigsten Vertreter der neueren physiologisch-psychologischen Richtung, dem Herbartschen Systeme zollt, steht gerade Wundt sowohl in der Seelenlehre als auch in den daraus resultierenden Lehren über Willens- und Charakterbildung in direktem Gegensatz zu Herbart." Strüber selbst kommt auch Wundt gegenüber zu einer ablehnenden Haltung. Er sagt: „Das Ziel der Willens- und Charakterbildung ist zwar auch bei Wundt die Sittlichkeit, aber eine ideale

Sittlichkeit. Letztere ist ihm der Idee nach unvollendbar und daher an sich eine transzendentale sittliche Aufgabe. Somit lässt Wundt mit seiner Lösung der sittlichen Frage sowohl Verstand als Gemüt unbefriedigt. Denn die Vernunft verlangt bei allem eine Vollendung und Abrundung, und das Gemüt fühlt sich bei der Unmöglichkeit, zur vollen Sittlichkeit durchzudringen, zurückgestossen. Zugleich hebt Wundt mit der Relativität der sittlichen Begriffe für die führenden Geister die Sittlichkeit überhaupt auf. Seine Theorie ist somit der Natur des Menschen nicht angemessen und daher abzulehnen."

Eins wird dem aufmerksamen Leser der Strüberschen Schrift ohne weiteres klar: der Verfasser ist ein ziemlich guter Herbart-Kenner, während er in den Geist der Wundtschen Lehre viel weniger tief eingedrungen ist. Gegen seine Darstellung der Herbartschen Anschauungen finde ich im einzelnen nur zweierlei sachlich einzuwenden. Einmal hätte der Unterschied zwischen Zucht und Regierung schärfer herausgearbeitet werden können, und zweitens verdient die Behauptung, die Grundfragen der Metaphysik seien für Herbart nur Mittel zum Zweck gewesen, als eigentliches Feld seiner Tätigkeit sei die Begründung einer wissenschaftlichen Erziehungslehre anzusehen, entschiedenen Widerspruch: es geht nicht an, den Philosophen Herbart hinter den Pädagogen zu schieben.

Schwerwiegender sind die Bedenken, die sich gegen Strübers Darstellung der Wundtschen Anschauungen richten. Ich habe mich hierin nicht auf mein eigenes Urteil verlassen, sondern einen der besten Kenner der Wundtschen Philosophie zu Rate gezogen. In der Frage des psycho-physischen Parallelismus ist Strüber nicht klar. Dieser Parallelismus ist bekanntlich viel älter als Wundt, führt herauf von Malebranche. Wundt hat scharf den empirischen Parallelismus vom metaphysischen geschieden: darin besteht seine Bedeutung für die experimentell-psychologische Forschung. Strüber hebt aber diese klare Scheidung wieder auf, indem er die metaphysischen Ausführungen Wundts mit seinen empirisch-psychologischen verquickt. Wo er ferner (S. 42) von individuellen Willensrichtungen spricht, hätte er betonen müssen, dass es sich dabei um konstante Willensrichtungen handelt, denn das ist der Kern der Wundtschen Anschauung. Ebenso hat er den Kern des Wundtschen Entwicklungsbegriffs nicht getroffen: Selbstentwicklung meint Wundt, unter Beihilfe der Umgebung, und Emanzipation des Ich durch Entwicklung der konstanten Willensrichtungen.

Diese Ausstellungen an der trotzdem recht dankenswerten Schrift Strübers würden kaum Anlass gewesen sein, dem Werkchen einen besonderen kleinen Aufsatz zu widmen, wenn das Ganze nicht eine symptomatische Bedeutung besässe. Vielleicht täusche ich mich, wenn ich schon die Tatsache, dass sich ein Augustinerpater überhaupt mit Wundt beschäftigen darf, ein gutes Zeichen der Zeit nenne, ein erfreuliches Zeichen für eine freiere Wissenschaftspflege im katholischen Klerus, aber sicher ist das Buch darin symptomatisch, dass es den Zweck hat, die „studierende Jugend", will heissen die Schüler des Gymnasiums zu Münnerstadt, mit Herbart und Wundt bekannt zu machen, und dass es diesen Zweck verfehlt. Es muss ihn verfehlen, weil es nicht voraussetzungslos verständlich ist, weil es mit Begriffen und Kunstausdrücken operiert, denen man frühestens auf der Universität, ganz gewiss aber noch nicht auf dem Gymnasium, einen Inhalt zu geben lernt. Diesen Übelstand teilt Strübers Schrift mit vielen

Schulprogrammen, die zwar für Schüler bestimmt, aber nicht für Schüler verständlich sind, weil sie eigentlich nichts sind als Schau- und Prunkstücke der Gelehrsamkeit der Lehrer. Alle Achtung vor dieser, denn sie trägt viel gutes Material zum Hochbau der Wissenschaft bei, aber hinein mit ihr in die wissenschaftlichen Zeitungen, und — die Programmabhandlungen den Schülern!

Symptomatisch aber ist Strübers Schrift noch in einer anderen Beziehung. Das Problem der Willens- und Charakterbildung ist, praktisch genommen, eines der wichtigsten pädagogischen Probleme, und so zählt Strübers Buch mit zu den Werken, die, wie z. B. auch R. Seyferts Monographie „Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform" (Leipzig 1904), aus der Wundtschen Philosophie eine Pädagogik herauszuholen versuchen, eine neue Pädagogik im Gegensatz zu der Herbarts. Dieser Gedanke — dass Strüber persönlich zu einem antiwundtischen Resultate kommt, spielt keine Rolle — liegt gegenwärtig in der Luft, aber wird die zur Zeit noch „herrschende" Herbartsche Pädagogik einst durch eine auf Wundtscher Grundlage aufgebaute neue verdrängt werden? Ich glaube, dass möglicherweise eine vorübergehende Ablösung eintreten kann, dass aber keine „philosophische" Pädagogik dauernd herrschend sein kann, weil philosophische Systeme etwas Ephemeres sind, weil keines von ihnen wandellos dauern wird, eine Pädagogik aber, die dauernd herrschend sein soll, auf ein unwandelbares, dauerndes Prinzip begründet sein muss. Dass ich das einzige Prinzip, das auf diese Bezeichnung Anspruch machen kann, im Volkstum sehe, habe ich in meiner kleinen Schrift „Volkstumspädagogik" (Langensalza 1904, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler) näher ausgeführt.

Wie reimt es sich damit zusammen, dass ich mich trotzdem hinfort dauernd und speziell mit Herbart zu beschäftigen gedenke, dass ich z. B. nach Vereinbarung mit dem Herausgeber vom Januar 1908 ab in dieser Zeitschrift alljährlich einen Bericht über „Die Fortschritte der Herbartforschung im Jahre 1907" u. s. f. zu veröffentlichen beabsichtige? Ich muss als Erwiderung auf diese Frage vor allem erklären, was mich veranlasst, nicht auf dem als richtig erkannten Wege der Volkstumspädagogik weiterzugehen. Zwei Gründe bestimmen mich zu diesem Verzicht, — denn ein solcher ist es. Einmal hat meine volkstumspädagogische Theorie zwar bei verschiedenen Fachgenossen und in mehreren fachwissenschaftlichen Organen die erwünschte Anerkennung und Zustimmung gefunden, aber die Mitarbeit, auf die ich hoffte, und die unbedingt nötig gewesen wäre, ist ausgeblieben, in drei Jahren so ganz ausgeblieben, dass ich annehmen muss, die Zeit der Volkstumspädagogik sei noch nicht gekommen. Und ich bin zu sehr Historiker, um nicht zu wissen, dass alles Übereilen in Bildungsfragen aussichtslos ist. Für einen Einzelnen aber zweitens ist, wie sich mir in harter Arbeit ergeben hat, die Aufgabe, zunächst die historische und dann die theoretische Grundlage der Volkstumspädagogik zu schaffen, zu gross, zu gross zum mindesten für einen, der wie ich einen befriedigenden Beruf hat, der ihm zum festen Halt im Leben geworden ist, und dem er darum seine besten Kräfte ungeschmälert schuldig ist. Als ich im Jahre 1905 meine Theorie der Volkstumspädagogik der Deutschen Gesellschaft in Leipzig vortragen durfte, war es kein Geringerer als Karl Lamprecht, der mir warnend sagte, ich hätte mir da eine Aufgabe gestellt, mit der man eigentlich nie fertig werden könne: und er hatte recht, ich

wenigstens würde nie damit fertig werden. Möge ein anderer, oder vielmehr, mögen viele andere sie anfassen und in glücklicher Zukunft einst zu Ende führen: ich muss mich bescheiden, den Weg gezeigt zu haben, der Vater des Gedankens gewesen zu sein. Dass ich nun aber meine Mussestunden wieder der Herbartforschung zu widmen gedenke, hat seinen Grund einmal darin, dass ich damit zu einer alten Liebe zurückkehre, zweitens darin, dass ich mich, wenn ich mich denn einmal beschränken muss, gleich radikal beschränken will, um durch diese Beschränkung hoffentlich dereinst zu einer bescheidenen Meisterschaft zu gelangen, und endlich darin, dass man noch lange kein Herbartjünger zu sein braucht, um ein Herbartforscher zu werden.

II.

Zum elementaren Chemieunterricht.

Von Seminardirektor P. Conrad in Chur.

Soeben erscheint die III. Auflage des I. Bandes meiner Präparationen für den Physikunterricht.[1]) Neben den physikalischen bringt diese Auflage in einem Anhang auch eine Reihe von Präparationen aus dem elementaren Chemieunterricht. Sie behandeln:

1. Die Verbrennung und den Sauerstoff, 2. Das Kohlendioxyd als erstes Verbrennungsprodukt, 3. Wasserdampf als zweites Verbrennungsprodukt, 4. Phosphor und Schwefel und ihre Verbindung mit Sauerstoff, 5. Die Verbrennung im menschlichen und im tierischen Körper, 6. Atmung und Assimilation bei den Pflanzen. Wie im Physikunterricht, so bilden auch in diesen Chemiepräparationen bestimmte Individuen den Ausgangs-, den Mittel- und den Zielpunkt. Die Erfahrungen der Schüler werden deshalb auch hier an erster Stelle benutzt.

Um den Lehrern, die sich für die Sache interessieren, ein eigenes Urteil zu ermöglichen, lasse ich hier eine von den genannten Präparationen folgen.

Kohlendioxyd als erstes Verbrennungsprodukt.

Ziel. Wir wissen jetzt, dass zum Brennen unserer Kerze und zu jeder andern Verbrennung Sauerstoff erforderlich ist, und wollen nun untersuchen, was beim Brennen der Kerze geschieht.

---

[1]) Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen mit Zugrundelegung von Individuen bearbeitet von P. Conrad. I. Teil: Mechanik und Akustik. Mit einem Anhang von Präparationen aus dem elementaren Chemieunterricht. Mit 54 Figuren. Dritte vermehrte Auflage. Preis geh M. 3.60, gbd. M. 4.20. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer, 1907.

Der II. Teil der Physikpräparationen enthält: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität und erschien vor zwei Jahren in zweiter Auflage zu demselben Preis und in gleichem Verlag.



I. Wir erinnern uns, was wir erhielten, als wir die Glasröhre in den hellen Teil der Kerzenflamme hielten. Es trat ein schwarzer Rauch aus der andern Öffnung der Röhre heraus. Aus dem dunkeln Teil der Kerze dagegen hatten wir ein weisses Gas erhalten. Dies entstand, wie wir wissen, aus dem flüssigen Stearin. Jener schwarze Rauch muss also indirekt wohl auch aus dem Stearin hervorgegangen sein.

Was ist dieser Rauch aber? Was für eine Bedeutung hat er beim Brennen der Kerze? Was wird aus ihm?

II. Was dieser schwarze Rauch ist, lässt sich leicht ermitteln. Wir halten bloss eine Messerklinge oder eine Glasröhre hinein oder auch direkt in den leuchtenden Teil der Flamme. Der Gegenstand überzieht sich sofort mit einer schwarzen Masse, mit Russ. Dieser Russ ist nichts anderes als reine Kohle oder, wie die Gelehrten sagen, Kohlenstoff.

Wir merken uns also: aus dem weissen Gas der Kerze, also indirekt aus dem Stearin, scheiden sich feine Kohlenteilchen oder Kohlenstoff aus. In ähnlicher Weise wie bei der Kerze ergibt sich, dass sich auch im hellen Teil einer Petroleum-, einer Gas- und einer Holzflamme Kohlenstoff findet. Die Bedeutung dieses Kohlenstoffes erkennen wir, wenn wir vorerst Flammen betrachten, die wenig oder keinen Kohlenstoff enthalten.

Alle haben schon eine Spiritusflamme gesehen. Diese brennt bei weitem nicht so hell wie die Kerzenflamme. Das rührt daher, dass sie viel ärmer ist an Kohlenteilchen. Dann stelle ich in dieser Flasche mittels Zinkstückchen und verdünnter Schwefelsäure eine Luftart her, die gar keine Kohle enthält; wir nennen diese Luftart Wasserstoff; wir werden später sehen, warum. Durch eine Glasröhre, die oben in eine Spitze mit feiner Öffnung ausgezogen ist, lasse ich das Gas ausströmen. Dann brenne ich es mit einem Streichholz an. Es brennt lebhaft, aber mit ganz matter, kaum sichtbarer Flamme.

Danach ahnen wir schon, wie wichtig die Kohlenteilchen in der Kerzenflamme sind. Sie sind es offenbar, die es bewirken, dass die Flamme so hell brennt. Ganz deutlich zeigt sich das, wenn wir die Kohlenteilchen der Kerzenflamme in der bekannten Weise mittels unserer Glasröhre in eine Wasserstoffflamme leiten. Sofort leuchtet diese hell, ähnlich der Kerzenflamme. Wir können mit Hilfe des Wasserstoffs auch dadurch ein helleres Licht bekommen, dass wir in seine Flamme einen dünnen Platindraht halten. Dieser glüht und verbreitet eine grosse Helligkeit. So ist es jedenfalls auch mit den Kohlenteilchen in der Kerzenflamme, wie auch in der Flamme des Leuchtgases, des brennenden Holzes usw. Sie glühen und geben dadurch die helle Flamme, das helle Feuer.

Was geschieht nun aber weiter mit den Kohlenteilchen in der Kerze? Ich kann es so einrichten, dass sie zum grössten Teil in die Luft übergehen. Ich halte ein Stück Drahtgeflecht, welches die Flamme nicht hindurchlässt, so auf die Flamme, dass es den Teil berührt, der sonst so hell erscheint. Das Licht geht fast aus; es dampft und lässt auch eine Menge Rauch aufsteigen. Der Rauch geht also bei der Kerze dann in die Luft über, wenn die Verbrennung beeinträchtigt wird. So ist es auch bei einem Petroleumlicht. Lassen wir unten nur wenig Luft zutreten, so raucht es gewaltig. Auch das Holz- und Kohlenfeuer

gibt viel Rauch, so oft es nicht recht brennt. Die Kohle setzt sich dann als Russ im Kamin an.

Kann die Kerzenflamme dagegen ruhig brennen, so bemerken wir keinen Rauch; auch wird eine Messerklinge, die wir darüber halten, nicht schwarz. Es kommen demnach wenig oder gar keine Kohlenteilchen aus der Flamme heraus, und so ist es auch beim Petroleum- und Gaslicht, beim Holz- und Kohlenfeuer. Da fragen wir wieder: was geschieht denn nur mit ihnen? Werden sie spurlos vernichtet? Sie verbrennen eben, so sagt man ganz richtig. Bleibt denn da aber gar nichts von ihnen übrig? Und vom Sauerstoff, der bei der Verbrennung gebraucht wird, auch nicht?

Einige Versuche werden uns diese Fragen beantworten helfen. Wir denken: wenn Kohlenstoff und Sauerstoff, die bei der Verbrennung beteiligt sind, nicht gänzlich zu nichts werden, so muss doch das, wozu sie werden, in die Luft übergehen. Versuchen wir also, ob sich ein solches „etwas" nachweisen oder gar auffangen lässt. Jch stelle zu diesem Ende die brennende Kerze auf diesen Steg und stülpe eine Flasche, deren Boden ich abgesprengt habe, so darüber, dass der Bauch unten, der Hals oben ist. Im Hals bringe ich einen durchbohrten Kork- oder Gummistöpsel und darin eine rechtwinklig gebogene Glasröhre an. Die ganze Vorrichtung bildet gleichsam den Schornstein des Kerzenfeuers. Es kann unten ungehindert reine Luft mit Sauerstoff zutreten, und oben können die allfälligen Verbrennungsprodukte entweichen. Die Kerze brennt denn auch ruhig weiter.

Ob nun oben wirklich etwas entweicht, prüfe ich mit einem brennenden Span. Ich komme damit oben an die Öffnung der Glasröhre. Die Flamme des Spans erlischt beinahe, jetzt auch ganz. Wir verwundern uns nicht darüber. Wir denken: bei der Verbrennung ist der Sauerstoff der Luft in der Flasche verbraucht worden. Es tritt also bloss Stickstoff heraus, und dieser kann, wie wir gesehen haben, die Verbrennung nicht unterhalten. Es ist deshalb kein Wunder, dass der Span nicht weiterbrennt. Ob das aber richtig gedacht ist? Ein Fläschchen Kalkwasser wird es zeigen. (Herstellung von Kalkwasser aus ungelöschtem Kalk und gewöhnlichem Brunnenwasser vor den Augen der Schüler.) Ich fange die aus der brennenden Kerze aufsteigende Luft in einer leeren Flasche auf, indem ich sie verkehrt über die Öffnung des Schornsteins halte. In diese Flasche giesse ich jetzt ein wenig von unserm klaren Kalkwasser; es wird trüb und milchig. Das Kalkwasser ist also durch die aufgefangene Luft verändert worden. Ist diese bloss Stickstoff, so hätte also der Stickstoff das Wasser getrübt. Dann muss aber die gewöhnliche atmosphärische Luft das Kalkwasser in gleicher Weise verändern; denn sie besteht ja zu $^4/_5$ aus Stickstoff. Ich giesse deshalb gleichviel Kalkwasser wie beim letzten Versuche in eine ebensogrosse Flasche, die aber nichts als gewöhnliche Luft enthält. Da kann ich schütteln, wie ich will, das Wasser bleibt klar wie zuerst. Keine Spur von milchiger Trübung. Daraus ergibt sich, dass aus unserem Schornstein nicht nur der Stickstoff der Luft, sondern noch ein anderes Gas emporsteigt, und zwar ein Gas, wovon die reine atmosphärische Luft nichts oder jedenfalls sehr wenig enthält. Es muss dieses Gas also aus der Flamme stammen. Es ist ein Verbrennungsprodukt; es ist dadurch entstanden, dass sich der Sauerstoff der Luft mit den glühenden

Kohlenstoffteilchen der Flamme verband. Wir nennen es Kohlendioxyd, weil der Sauerstoff auch Oxygenium genannt wird. Im Volksmund heisst es Kohlensäure.

Dass das Kohlendioxyd wirklich nur eine Verbindung von Sauerstoff mit Kohlenstoff ist, lässt sich besser noch auf andere Art nachweisen. Wir bringen auf einem gekrümmten Draht ein Stückchen glühende Kohle in eine Flasche, die wir zuvor mit Sauerstoff gefüllt haben. Natürlich verbrennt die Kohle mit heller Flamme. Was wird die Flasche nachher aber enthalten? Jedenfalls Kohlendioxyd; denn wir haben ja Kohle in Sauerstoff verbrannt. Wirklich wird Kalkwasser, das wir in die Flasche bringen, sofort milchig. Es ist also wirklich Kohlendioxyd in der Flasche, und dieses kann nur dadurch entstanden sein, dass sich der Sauerstoff mit dem Kohlenstoff der Kohle verbunden hat.

Ihr seid gewiss begierig, dieses Kohlendioxyd noch genauer kennen zu lernen. Wir stellen es deshalb auf bequemere Weise und in grösserer Menge her und prüfen seine Eigenschaften. — Darstellung von Kohlendioxyd aus kohlensaurem Kalk (Kreide, Marmor oder dichtem Kalkstein) und Salzsäure oder Essig in einer Flasche mit doppeltdurchbohrtem Stöpsel oder im Kippschen Gasentwicklungsapparat. Auffangen des Gases in einigen Glaszylindern.

Leiten des Gases in Kalkwasser, zum Nachweis, dass es sich ebenso verhält wie das uns bekannte Verbrennungsprodukt der Kerze, und dass es folglich auch Kohlendioxyd ist.

Eintauchen eines brennenden Lichts in einen mit Kohlendioxyd gefüllten Zylinder, um zu zeigen, dass unser Gas auch in dieser Hinsicht mit der aus der Kerze aufsteigenden Kohlensäure übereinstimmt.

Umgiessen von Kohlendioxyd aus einem Glaszylinder in einen anderen und Wägen des Kohlendioxyds auf einer Wage, beides, um ihr verhältnismässig hohes Gewicht zu zeigen.

Schütteln von Kohlendioxyd mit Wasser in einem Glase. Dabei zeigt sich, dass Kohlendioxyd vom Wasser verschluckt wird, und dass dieses nunmehr säuerlich schmeckt und riecht, dass also auch das Kohlendioxyd einen säuerlich prickelnden Geruch und Geschmack haben muss.

Genaue mündliche Darstellung aller Versuche und ihrer Ergebnisse.

Da sich bei der Verbrennung des Kohlenstoffs der Kerze Kohlendioxyd bildet, ist anzunehmen, dass dies auch bei der Verbrennung anderer Stoffe geschehe, die Kohle enthalten, bei der Verbrennung von Petroleum, von Leuchtgas, von Holz, von Holzkohle, Steinkohle, Braunkohle und Torf. Nachweis durch den Versuch wenigstens bei einigen dieser Stoffe.

Das Kohlendioxyd, das beim Heizen und Kochen entsteht, gelangt natürlich durch die Schornsteine in die Luft und verbreitet sich dort. Die atmosphärische Luft muss also neben Sauerstoff und Stickstoff doch auch etwas Kohlendioxyd enthalten. Zwar trübt sich das Kalkwasser nicht, wenn wir es in einer Flasche mit gewöhnlicher Luft schütteln, offenbar deshalb nicht, weil sich nur wenig Kohlendioxyd darin befindet. Wir lassen aber Kalkwasser längere Zeit auf einem offenen Teller an der Luft stehen. Da bildet sich ein feines Häutchen darauf. Dies muss auf gleiche Weise erklärt werden wie das Milchigwerden des Kalkwassers, wenn man es mit Kohlendioxyd zusammenbringt. Das feine Häutchen

kann nur durch das Kohlendioxyd in der Luft erzeugt worden sein. Also enthält die atmosphärische Luft wirklich neben Sauerstoff und Stickstoff immer auch noch Kohlendioxyd, doch in sehr geringer Menge, nämlich auf 100 l nur 0,04 l, Sauerstoff dagegen ungefähr 21 und Stickstoff 79 l, in Prozenten ausgedrückt also: 79 % Stickstoff, 21 % Sauerstoff und 0,04 % Kohlendioxyd.

III. Ziel. Jetzt können wir fesstellen, was geschieht, und was entsteht, wenn eine Kerze brennt, oder wenn andere Dinge brennen, die Kohlenstoff enthalten.

Sowohl bei der brennenden Kerze, als auch beim brennenden Petroleum, Holz usw. wiesen wir zweierlei nach:

1. in den Flammen waren feine Kohlenteilchen. Diese glühten, und dadurch wurden die Flammen hell;

2. aus den Flammen stieg Kohlendioxyd empor. Es entstand dadurch, dass die Kohle verbraunte, d. h. sie verband sich mit Sauerstoff.

IV. Das Leuchten unserer Kerzen- und Lampenflammen, unseres Holzfeuers usw. rührt daher, dass Kohlenteilchen glühen. Bei der Verbrennung der kohlenstoffhaltigen Dinge verbindet sich der Kohlenstoff mit dem Sauerstoff der Luft, und es entsteht Kohlendioxyd.

Kohlenstoff ist der Russ, z. B. an Pfannen und in Kaminen. Es ist ein schwarzer, fester Körper.

Das Kohlendioxyd oder die Kohlensäure ist ein Gas, das schwerer ist als atmosphärische Luft. Sie erstickt die Flammen, unterhält also die Verbrennung nicht und brennt auch selber nicht, ist also in dieser Hinsicht dem Stickstoff ähnlich. Man kann das Kohlendioxyd aber dadurch leicht vom Stickstoff unterscheiden, dass klares Kalkwasser milchig wird, wenn man es hineinleitet. Auch wird es vom Wasser absorbiert und hat einen prickelnd säuerlichen Geruch und Geschmack.

Schriftliches System.

Entstehung von Kohlendioxyd bei der Verbrennung von Kerzen, Petroleum, Holz usw.

1. Ausscheiden von Kohlenstoffteilchen aus dem weissen Gas der Kerze. Versuch. Ebenso in Petroleum-, Gas- und Holzflammen.

Eigenschaften des Kohlenstoffs.

Bedeutung des Kohlenstoffs für das Leuchten. Versuche.

2. Verbrennen der Kohlenstoffteilchen. Versuch.

3. Entstehung von Kohlensäure oder Kohlendioxyd aus dem Kohlenstoff und dem Sauerstoff. Nachweis durch Versuche mit klarem Kalkwasser.

4. Herstellung von Kohlendioxyd mit Kreide oder Kalkstein und Salzsäure oder Essig.

5. Eigenschaften des Kohlendioxyds: Kalkwasser trüben, nicht brennen und Verbrennung nicht unterhalten, vom Wasser absorbiert, Geruch und Geschmack.

6. Kohlendioxyd in der atmosphärischen Luft.

V. Fragen und Aufgaben:



1. Wir haben bei dem Versuche, der uns über die Zusammensetzung der Luft Aufschluss geben sollte, Kalkwasser benutzt. Kann mir jetzt jemand erklären, warum?

2. Ich kann eine Lampe auch dadurch löschen, dass ich das Glas oben schliesse. (Zeigen!) Warum geht sie da aus?

3. Wann tritt bei Ofenröhren und Kaminen der gleiche Fall ein?

4. Warum raucht die Flamme einer Petroleumlampe, wenn der Docht zu hoch geschraubt ist?

5. Aus dem Wasser einer Quelle steigen Blasen auf. Wie kann ich bestimmen, ob es Kohlendioxyd ist?

6. Ich habe eine Flasche, die mit einem bestimmten Gas gefüllt ist. Wie kann ich bestimmen, ob es gewöhnliche Luft oder Sauerstoff ist? Was muss ich tun, um herauszufinden, ob es Kohlendioxyd oder Stickstoff ist? Welcher Versuch genügt in diesem Falle nicht?

7. Wie macht man es, damit Gasflammen heller leuchten? Erklären!

III.

Beobachtungen über die musikalische Entwicklung eines Kindes im 1. und 2. Lebensjahr.

Von Kurt Wittig, Bräunsdorf.

Über die geistige Entwicklung des Kindes im allgemeinen ist schon mancherlei beobachtet und aufgezeichnet worden. Die folgende Darstellung erstreckt sich nur auf das musikalische Gebiet und will damit weitere Blicke in das frühe Kindesleben tun lassen.

Es muss vorausgeschickt werden, dass das beobachtete Kind unter günstigen Verhältnissen aufgewachsen ist: der Vater ist musikalisch, die Mutter singt sehr gern und viel (bei der Arbeit und sonst).

Das Kind, Elfriede, wurde am 30. Juni 1904 geboren.

1. Mit der Entwicklung der Sinne stellte sich in den ersten Monaten auch das Aufmerken auf Geräusche und Töne ein. Besonders grelle Geräusche waren es naturgemäss, die zuerst des Kindes Aufmerksamkeit auf sich lenkten. Dabei konnte beobachtet werden, wie fast jedes neue Geräusch und neue Klangfarben im Kinde Ängstlichkeit verursachten: so hohe Töne der Violine, das Singen der menschlichen Stimme, unbekannte Glockentöne. Die Ursache davon ist wohl dies: teils erschrickt das Kind über das Neue, Ungewohnte (Nervenerschütterung), teils fehlt es ihm an der Beurteilung des Gehörten (mangelnde Erfahrung — es glaubt, der Violinspieler gäbe den Ton von sich, und jeden Ton des Menschen [auch Singen] fasst es als Weinen auf, da es selbst noch keinen andern Gebrauch von seiner Stimme macht). Nur allmählich weicht diese Ängstlichkeit, bis die Harmlosigkeit des Geräusches oder Tones erkannt wird. Dann verwandelt sich die Ängstlichkeit in Freude. Dabei war zu sehen, wie die unkultivierten Völker noch auf der Stufe des Kindes stehen: die Freude erstreckt sich zunächst nicht

auf edle Töne, nein, je toller das Gewirr der Töne, je greller und unschöner das Geräusch, desto grösser die Freude. Und das schönste Spiel am Flügel erntete nur das Lob: „Das kringt nicht!“ Diese barbarische Freude wurde beobachtet bis in den August 1906. Von da an machte sich eine Verfeinerung des musikalischen Gefühles bemerkbar.

2. Versuche des Kindes, selbst zu singen, begannen etwa im Alter von $^{5}/_{4}$ Jahren. Was konnte dabei beobachtet werden? Das Singen geschah zunächst nur nach der Aufforderung: „Singe einmal!“ Daraufhin wurde längere Zeit nur ein Ton gesungen. Mit $^{5}/_{4}$ Jahren sang E. zwei verschiedene Töne hintereinander. Die Terz wurde dabei bevorzugt (g^1—e^1, a^1—f^1). Ausschliesslich wurde die Richtung abwärts gebraucht. Die Ursache dazu liegt wohl darin, dass der tiefere Ton weniger Kraftaufwandes bedarf als der höhere (er entspricht der Senkung in der Sprache). Die Richtung aufwärts wurde vom 15. Juni 1905 an beobachtet. Das Kind sang (ohne Anregung) aufwärts bis e^2. Zugleich an diesem Tage wurden zum ersten Male drei Töne abwärts gesungen. Innerhalb eines Vierteljahres also eine Steigerung von einem auf drei Töne! Eine freiere Bewegung der Stimme (Wechsel von auf- und abwärts) machte sich seit dem 9. Juli 1905 bemerkbar. Ganze Reihen von Tönen wurden gesungen, wenn auch noch mehr ein Heulen, Summen.

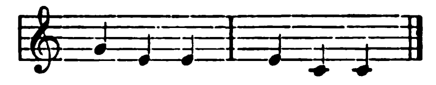
Auch in der Weise stellte ich Versuche an, dass ich Töne vorsang und E. zum Nachsingen aufforderte. Von zwei Tönen wurde nur einer nachgesungen bis in den Juli 1905, dieser aber gewöhnlich in der richtigen Tonhöhe (natürlich wurde zum Vorsingen eine mittlere Tonhöhe gewählt). Am 7. Juli wurde zum ersten Male eine vorgesungene Terz richtig nachgesungen, also beide Töne.

Nun vom Singen ohne jede Aufforderung. Etwa vom Januar 1906 an wurde es beobachtet. Meist wurde die kleine Terz gesungen und zwar in der Höhe b^1—g^1. Bald wurden dabei Vokale gebraucht, zuerst a und i. Die Ursache ist darin zu suchen, dass die ersten Worte, die das Kind sprach, nur diese beiden Vokale enthielten (Papa, Mama, Ida). Im März gesellten sich noch e und ei dazu. Auch Worte wurden gesungen. Beim Fahren im Kutschwagen sang E.: „Jetzt geht's los“ (11. März 1906). Damit war der Anfang gemacht, das Gesagte zu singen. Es war dabei deutlich zu erkennen, dass der Unterschied zwischen Sprechen und Singen wohl erfasst war. Ein Beispiel vom 24. März 1906: E. sang: „Übermorgen kommt die Tante Paula.“ Sie wurde gefragt: „Was singst du?“ Im Sprechton antwortete sie: „Übermorgen . . .“ Aufgefordert, es nochmals zu singen, sang sie:



Versuche mit Liedchen habe ich seit dem 23. Januar 1906 angestellt. Mit Rücksicht auf die bevorzugte kleine Terz wählte ich als erstes: „Hänschen klein.“ Das erste Ergebnis war dies: die Melodie wurde in einzelnen Teilen nachgesungen, nicht genau, sondern die Intervalle meist weiter. Das Auf und Ab der Melodie war ziemlich genau wiedergegeben. Interessant war nun folgender Vorgang:

Am 6. Februar 1906 sagte E.: „Kinder singen auf der Strasse.“ „Was singen sie denn?“ E.: „Hänschen klein.“ „Singe es einmal!“ E. singt.



Sehr lehrreich! 1. Die Melodie hat sich dem Gedächnis eingeprägt (sie wurde reproduziert, ohne dass sie vorgesungen wurde); 2. die Assoziation ist zwischen dem Begriff „Singen“ und dem betr. Liede hergestellt; 3. die eine bekannte Melodie gilt als Universalmelodie, eine Unterscheidung der Melodien an sich fehlt also noch; 4. E. ist der wirklichen Melodie einen Schritt näher gekommen (am 4. Februar sang sie noch g g e-Hänschen klein). Dem dritten Punkt scheint der Vorgang vom 14. Februar zu widersprechen. E. wurde aufgefordert: „Singe ein Lied!“ Sie sang:

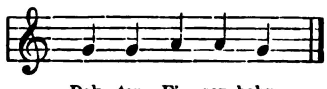


[Die eingeklammerten Noten und Worte wurden von E. weggelassen.] Die Urmelodie ist in der Hauptsache wiedergegeben (Gedächtnis!). Hierauf erfolgte die Aufforderung: „Singe noch ein Lied!“ E. sagte: „‚Hänschen klein‘ nicht.“ Hat sie die Melodien unterschieden? Wohl nicht! Nur der Text bildet das Unterscheidende.

Wohlgemerkt: bewusstes Unterscheiden fehlte noch!

Trotzdem war jedes Lied sorgsam dem Gehirn eingeprägt, die Teilvorstellungen desselben waren miteinander und mit anderen Vorstellungen verbunden (Assoziation) und wurden nach den Gesetzen der Reproduktion ins Bewusstsein befördert. Folgende Beispiele mögen dies näher beleuchten!

14. Februar 1906: Die Mutter sang irgend etwas für sich. (Früher hatte sie E. vorgesungen: „Ich bin der Doktor Eisenbart, valler. —.“) E. hantierte neben ihr und summte dabei:



Gewiss enthielt Text oder Melodie der Mutter eine Reproduktionshilfe für E.’s Lied.

3. März 1906: E. wurde gefragt, welche Lieder sie singen könne. Antwort: „Hänschen klein.“ Sie sang darauf den Anfang ziemlich genau. Auf andere Lieder kam sie nicht von selbst, nur durch Reproduktionshilfen: „Singe das vom Büblein! — das vom Doktor Eisenbart!“ Diese drei Melodien sang E. wohl unterschieden voneinander (aber unbewusst).

13. März 1906: E. wurden verschiedene, ihr unbekannte Melodien vorgespielt, zuletzt „Hänschen klein“. Wer dabei den freudigen Blick des Kindes gesehen

hätte (als wollte sie sagen: „Ich weiss ganz genau, was du spielst"), würde nicht daran zweifeln, dass die Assoziation bestand und die Reproduktion erfolgte.

14. März 1906: Es wurde wieder „Hänschen klein" vorgespielt. Ohne Frage, ohne Aufforderung stimmte E. ein: „— in die weite Welt hinein."

22. März 1906: Die Mutter summte die Melodie von: „Wiedewiedewenne —." E. nannte den Text dazu. Darnach summte die Mutter: „Ich bin der Doktor —." E. sagte: „Sing noch einmal ‚Valera'."

Einige Versuche mögen noch angeführt werden, die beweisen, dass bewusste Unterscheidung der Melodien noch fehlt, dass die oben angeführten Reproduktionen rein mechanisch erfolgten.

Am 10. Februar 1906 wurden verschiedene Melodien vorgespielt (teils bekannte, teils unbekannte). Alle wurden als „Hänschen klein" bestimmt, obwohl nur eine davon es war.

Am folgenden Tage dasselbe Ergebnis.

Am 24. Februar 1906 wurde der Text „Hänschen klein" auf eine andere Melodie gesungen. E. erkannte diese Melodie nicht als falsch, sang sie aber gleich darnach richtig (Assoziation).

Schien es an manchen Tagen, als sei doch die Fähigkeit, Melodien voneinander zu unterscheiden, schon entwickelt, so belehrte der folgende Tag über das Gegenteil.

Und die Ursache? Ein Kind von nicht ganz zwei Jahren ist noch nicht imstande, zwischen den Melodien zu vergleichen. Dazu fehlt ihm noch die nötige Aufmerksamkeit; dazu steht auch viel zu sehr die bekannteste Melodie im Mittelpunkte des Bewusstseins und lässt keine andere aufkommen.

Trotzdem sei noch folgendes berichtet:

Am 13. März 1906 wurde „Hänschen klein" am Flügel gespielt. Auf die Frage: „War das Hänschen klein?" anwortete E.: „Ja," dann „Nein" — „Ja" bei grösstem Aufmerken. Andere Melodien wurden gespielt. Auf die gleiche Frage die Antwort: „Ja," dann: „Nein" — „Nein" bei grösstem Aufmerken.

Am selben Tage stand E. im Hausflur und sagte: „Onkel Kr. bläst!" Frage: „Bläst er ‚Hänschen klein'?" Antwort: „Nein."

Am 14. März spielte ich wieder „Hänschen klein" vor. Auf meine Frage erhielt ich ein Nein. Zur Steigerung der Aufmerksamkeit versprach ich E. ein Stück Chokolade. Darauf spielte ich „Hänschen klein"; E.: „Ja," — fremde Melodien; E.: „Nein," — Hänschen klein; E.: „Ja."

War es Zufall? Oder war die Fähigkeit, zu unterscheiden, doch schon entwickelt? Weitere Untersuchungen und Beobachtungen müssen entscheiden.

Bei den Versuchen mit Liedern wurde noch folgendes beobachtet:

Der Halbtonschritt wurde zum ersten Male am 8. Februar 1906 gesungen (g e e, f d d).

Eine Reihe diatonischer Schritte in gleicher Richtung zu singen, bereitete grosse Schwierigkeit. Die Reihe: c^1 d^1 e^1 f^1 g^1 g^1 g^1 („in die weite Welt hinein") wurde weder auf- noch abwärts nachgesungen. In der Hauptsache sang E.: g a g g e . . . Nach wiederholten Versuchen kam sie auf: c^1 c^1 . . ., am 9. Februar auf: c^1 d^1 e^1 e^1 . . .

Besser gelang die Sache schon bei kürzeren Reihen, so im Liede vom Doktor Eisenbart (g^1 g^1 a^1 a^1 g) am 14. Februar 1906. Am 10. März wurde vorgesungen:

g^1 g^1 a^1 a^1 g^1 („Wenn die Büchse knallt"). E. sang zunächst alles auf g^1, schliesslich aber richtig Hier war es wohl leichter, weil jeder Ton zweimal auftritt. Der darauf wiederholte Versuch mit „— in die weite Welt hinein" missglückte vollständig.

Als für den ersten Gesangsunterricht besonders beachtenswert sei aus dem Gesagten folgendes hervorgehoben:

1. die mittleren Intervalle sind die leichtesten (kleine Terz) und sind deshalb zuerst zu üben, und zwar abwärts;
2. Reihen diatonischer Schritte sind schwer zu singen und gehören deshalb an spätere Stelle;
3. bei den Übungen ist von der 5. Stufe der Tonleiter auszugehen (Stimmlage des Kindes — kleine Terz 5—3).

3. Einer anderen Seite der musikalischen Entwicklung sei jetzt die Aufmerksamkeit zugewandt: der Unterscheidung von Klangfarben, des Klangcharakters. Ziemlich zeitig unterscheidet das Kind darin.

Am 10. Juli 1905 zeigte sich diese Fähigkeit erstmals: in der 1. Etage sang ein Mann. E. horchte und sang dann auch, ohne aufgefordert zu sein. — Im Freien sangen Vögel. E. sagte: „Horch," sang aber nicht. — Dann wurde im Nachbarzimmer am Flügel gespielt. E.: „Horch" und eilt zum Flügel, um mitzuspielen.

Am 25. Februar 1906 bemerkte sie: „Onkel Kr. bläst."

Wie E. auch zwischen Sprechen und Singen wohl unterschied, wurde bereits gezeigt (24. März 1906).

Jetzt (September 1906) vermag E. alle die Klangarten zu unterscheiden.

4. Zum Schlusse sei noch der Entwicklung des rhythmischen Gefühles kurz gedacht. Anfangs war der Spondeus bevorzugt (— —); so beim Sprechen, beim Pochen mit der Hand, bei Bewegungen des Kopfes. Der Name „Ida" wurde in zwei gleichlangen Zeiten gesprochen: A—da. Die Ursache ist wohl nicht zu schwer zu finden: bei den Wörtern, die man dem Kinde vorsagt, wendet man keine Hebung und Senkung an, sondern sagt alle Silben gleichlang und gleichbetont. Dieser Spondeus war für das Kind auf lange Zeit das einzige Mass, auch beim Tanzen, das nach einem Jahre begann (Juli 1905). Nach der vorgesungenen Weise: „Ringelringelreihe —" drehte sich E. im Kreise bei gleichmässigen Schritten. Am 20. Juli 1905 tat sie es zum ersten Male von selbst und trat nun auch als Tanzmeisterin der Puppe auf. Mit der Zeit stellte sich eine grössere Beweglichkeit im Gebrauch verschiedener Rhythmen ein: das Traben des Pferdes wurde im Jambus nachgeahmt (◡ —); beim Tanzen wurde im Juli 1906 der Daktylus bez. Trochäus angewandt (nach der Melodie: „einmal hin, einmal her").

Diese Beobachtungen lassen schon recht interessante Blicke in das Seelenleben eines Kindes tun. Welcher Reichtum von schlummernden Kräften und Fähigkeiten, die, schonend geweckt, sich ziemlich rasch entfalten! Und immer die weise Bauordnung der Natur vom Leichten zum Schweren! Indessen sind es nur Beobachtungen an einem Kinde. Möchten recht zahlreich derartige Beobachtungen angestellt werden; denn nur durch die Menge derselben an verschiedenen Kindern kann das Allgemeingültige erkannt werden!

IV.

Zu Meister Flinzers 75. Geburtstage.

Von Reinhold Junghanns, Leipzig.

Prof. Flinzer feiert am 4. April 1907 seinen 75. Geburtstag. Seine von ihm hochverehrten Lehrer waren: Ludwig Richter, Ernst Rietzschel, Ernst Hähnel, Schnorr von Carolsfeld, Julius Hübner und Robert Kummer. Diese empfahlen ihm, da er schon als Schüler der Akademie (1849—55) Tiere sehr gut zeichnete, sich zum Tiermaler auszubilden. Schon als junger Künstler leistete er aber auch nach anderer Richtung, sogar in der schwierigen Kunst der Freskomalerei, Tüchtiges. Als Ludwig Richter beauftragt wurde, die katholische Kirche in Dresden-Neustadt mit Fresken zu zieren, übertrug er einen Teil der Arbeit Flinzer. Die Aula der Realschule in Chemnitz ist auch mit Fresken von Flinzers Hand geschmückt. Seit mehr als 50 Jahren ist Fl. in Ausübung seines Künstlerberufes tätig. Dass er als Tiermaler das Tier durch und durch kennt, ist selbstverständlich. Was hat nun der Tiermaler eigentlich alles zu können? Zunächst muss er über den Bau des Skeletts im klaren sein, dieses in den verschiedensten Ansichten gezeichnet, ja, die wichtigsten Knochen in allen möglichen Lagen und Verkürzungen dargestellt, dann die Lage der Muskeln, ihre Verbindung und Funktion am Kadaver studiert und gezeichnet, ferner die verschiedene Beschaffenheit von Fell, Gefieder, Haut, Schuppen und Schildern am einzelnen Tiere und die verschiedenen Tiere im Vergleich zueinander erforscht, endlich den Gesichtsausdruck des Tieres in Freude, Schmerz, Zorn, Wut, Traurigkeit, Resignation usw., also die Tierseele auf das Gewissenhafteste beobachtet und dargestellt haben. Er muss imstande sein, Tiere in den verschiedensten Stellungen aus dem Kopfe richtig zu zeichnen. Wenn er ein Tier nach der Natur zeichnet, muss er wissen, wo das andere, für ihn nicht sichtbare Auge, Ohr, Bein usw. des Tieres sitzt; er muss in eine beliebige, natürlich richtige Umrisszeichnung eines Tieres aus dem Kopfe das Skelett und die Muskeln dazu richtig einzeichnen, also den Tierkörper sich durchsichtig vorstellen oder auch jeden beliebigen Durchschnitt richtig darstellen können.

Es liegt auf der Hand, dass ein Künstler, der seinen Beruf mit glühendem Herzen liebt, was sich für jeden tüchtigen Menschen von selbst versteht, sein ganzes Leben hindurch lernt. Niemals kann für ihn der Augenblick kommen, in dem er zu sich sagen könnte: „Ich habe nichts mehr zu lernen.“ Und es ist gut, dass es so ist; wenn er aus dem dunkeln Tal der Schwierigkeiten und Zweifel trotz heissester Bemühungen den ersehnten Ausweg nicht finden kann, ist er zum Tode betrübt — himmelhoch jauchzend, wenn der Sieg endlich errungen. Der Schmerz, diesen oder jenen Gedanken künstlerisch nicht mehr aussprechen zu können, weil das Menschenleben zu kurz ist, oder dies oder jenes Werk nicht vollendet zu haben, ist wohl keinem Künstler erspart geblieben.

Flinzer hat nun nicht allein Naturstudien von Tieren gezeichnet, nein! das alles ist nur die Voraussetzung zu seinen Dichtungen, in denen der Mensch im

Tiere Darstellung findet. Dazu reicht aber die Kenntnis des Tieres allein nicht aus. Wenn er den Menschen im Tiere zeigen will, muss er notwendigerweise auch den Menschen auf das Schärfste beobachtet und dargestellt haben. Er muss wissen, wie sich im menschlichen Antlitz Stolz, Schlauheit, Dummheit, Tücke, Prahlerei, Ernst, Scherz, Interesse, Gleichgültigkeit usw. spiegeln und den Ausdruck in den mannigfaltigsten Studien fixiert haben. Nun fragt sich der Künstler, wie er dieselben seelischen Erregungen im Tiere am treffendsten zum Ausdruck bringen könne. Noch in dem hohen Alter von 75 Jahren quillt der Brunnen seines Humors über von lebendigem Wasser. Während der freundliche Leser meinen Worten Gehör schenkt, arbeitet Flinzer an einem neuen Werke (oder ist es bereits vollendet), in welchem — doch halt! — ich darf ja nichts verraten. Der Künstler hat neben Mensch und Tier auch die Pflanze beobachtet und dargestellt und beweist damit, dass er die Darstellung der ganzen Welt der Erscheinungen beherrscht.

Seine Bilderbücher sind nicht zu verwechseln mit der Dutzendware der Oberflächlichkeit, die den bekannten Stempel „billig und schlecht" trägt, die oft falsch inbezug auf Form und Beleuchtung und widerwärtig in der Farbe aller Ästhetik hohnsprechend und durch Erzeugung verkehrter Form- und Farbvorstellungen der kindlichen Seele schädlich ist. Flinzers Bilderbücher sind den Kleinen eine Quelle unschuldiger Lust und Freude. Kleinere Kinder erfreut zunächst nur das Stoffliche. Grössere Kinder und Erwachsene sehen mehr auf Form, Beleuchtung und Farbe und endlich auf die Idee, die der Künstler auszusprechen beabsichtigte, und darauf, wie er dies erreicht hat. Die Beschauer werden durch die Darstellung angeregt, die Tiere besser zu beobachten und zu untersuchen, ob auch sie das am Tiere finden können, was der Künstler aussprach. Sie geniessen damit ungeahnte Freuden und schulen die Augen, den Geist; denn sie gewöhnen sich, ohne es zu merken, an scharfe Beobachtung, und das ist ein nicht zu verachtender Gewinn fürs Leben; umgekehrt führt die schärfere Beobachtung von Pflanze, Tier und Mensch zum besseren Verständnis der Werke der bildenden Kunst.

Es folgt hier eine Aufzählung der mir bekannten, bis jetzt erschienenen Werke Flinzers. Einige davon sind verschollen, von manchen hat Flinzer selbst den Titel vergessen, denn die Anzahl seiner Werke ist eine sehr grosse.

1. Bibi, Reiseabenteuer einer weissen Maus. Text und Bilder von Alexis Zerflin (Flinzer). Meissen, O. Fr. Gödsche (verschollen). — 2. Nun rate einmal! Rätselbuch. Chemnitz, E. Focke. — 3. Zwerggeschichten. Chemnitz, E. Focke. — 4. Hänschens Tierbude. Chemnitz, E. Focke. — 5. Hänschen und Gretchen in der Menagerie. Chemnitz, E. Focke. — 6. Das Buch vom Onkel Hopsasa. Chemnitz, E. Focke. — 7. Grosse Taten zweier kleiner Leute. Chemnitz, E. Focke. — 8. Robinsons Menagerie. Dresden, Meinhold u. Söhne. — 9. Pudelnärrisch. Frankfurt a. M., E. G. May Söhne, jetzt Nickel. — 10. Froschmäusekrieg. Frankfurt a. M., E. G. May Söhne, jetzt Nickel. — 11. Die Puppeninsel. Stuttgart, A. Kröner. — 12. Der Schelmenspiegel. Stuttgart, A. Kröner. — 13. Komische Tiere. Glogau, C. Flemming. — 14. Reinecke Fuchs. Glogau, C. Flemming. — 15. Mütter- und Koselieder. Leipzig, Klinckhardt. — 16. Kater Murrs Tagebuch. Leipzig, Meissner & Buch. — 17. Hey 100 Fabeln. Berlin, E. Grote. —

18. Glückliche Kinderzeit. Bremen, Heinsius. — 19. Sturm, 100 Fabeln. Leipzig, Alphons Dürr. — 20. Chemnitzer Bilderbuch. Chemnitz, E. Focke. — 21. Frau Kätzchen, ein Volksmärchen mit 12 Bildern nach Zeichnungen von Fedor Flinzer. Chemnitz, E. Focke. — 22. Lachende Kinder. Leipzig 1882, Alphons Dürr. — 23. Jugendbrunnen. Berlin 1883, Franz Lipperheide. — 24. Des Kindes Wunderhorn. Breslau, C. T. Wiskott. — 25. Der Tierstruwelpeter. Breslau, C. T. Wiskott. — 26. König Nobel. Breslau, C. T. Wiskott. — 27. 101 neue Fabeln von Frida Schanz. Leipzig, Ambrosius Abel. — 28. Edwin Bormanns Liederhort. Leipzig, Bormanns Selbstverlag. — 29. Flinzers Zeichenhefte. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1880. 14 Hefte. — 30. Skizzenbuch von Fedor Flinzer. Breslau, C. T. Wiskott. — 31. Eine Tierschule in Bildern von Fedor Flinzer und Versen von Victor Blüthgen. Wiskott, Breslau. — 32. Unsere Vögel in Sage, Geschichte und Leben von A. Carsted mit Bildern von Fedor Flinzer. Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn. — 33. Der Tanz in humoristischen Bildern von F. Flinzer. Leipzig, Adalbert Fischer. — 34. Grosse Kinder-Vorstellung im Zirkus von Fedor Flinzer. Reime von Karsten Brandt. Stuttgart, Loewes Verlag Ferdinand Carl.

Betrachten wir nun einige Darstellungen aus Flinzers Werken genauer, z. B. aus der Tierschule „In der Bürgerschule!" Es ist eine Gruppe von sechs Kindern dargestellt, der vorderste Knabe als Esel, seine Nachbarin als Katze, deren Freundin als Pinscher, dahinter drei Knaben als Pudel, Mops und wieder Pudel. Grauchen, der Sohn des alten Asinus, ist eben aufgestanden, weil er vom Lehrer gefragt worden ist, wie die schwarzen Menschen in Afrika heissen; natürlich weiss er nichts. Da flüstert ihm die lose Nachbarin zu „Schornsteinfeger". Mit gespanntester Aufmerksamkeit — jedes hält ordentlich den Atem an — lauscht die ganze Gesellschaft der Antwort. In nicht misszuverstehender Deutlichkeit spricht aus den halb zugekniffenen Augen und dem lauernden Blick die List des Kätzchens und die freudige Gewissheit, dass Jung-Asinus schon hereinfallen wird. Wie wird die Wirkung des Ausdrucks in den klugen Gesichtern der Hörer noch gesteigert durch den Gegensatz des Ausdrucks der Dummheit in dem Eselgesicht. Jedem, der dieses Bild einmal aufmerksam betrachtete, wird die Komik dieser Szene unvergesslich bleiben. Lebhaft kann man sich den Ausbruch des schallenden Gelächters vorstellen, der dem Hereinfall Grauchens totsicher folgen muss.

Es folge ein zweites Bild aus der Tierschule „Elternsorgen!" Vater Esel hat eben vom Lehrer einen Brief erhalten, in dem ihm mitgeteilt wird, dass sein Sohn den Lehrer in der Zwischenstunde verspottet hat. Mit welch sorgenvollem Antlitz sieht der Vater das Schreiben an, sich dabei verlegen hinter dem Ohre krauend! Daneben Grauchen, beschämt den Kopf hängend, heisse Tränen vergiessend, mit beiden Händen den eben vom Vater wacker bearbeiteten, schmerzenden Körperteil reibend. — Grossartig!

Ein drittes Bild aus der Tierschule „Die Schule ist aus!" Jedes Kind ist als Individualität aufgefasst. Ein Mädchen (Gans) trägt die Nase recht hoch, und ein anderes (Katze) verspottet sie. Das weisse Kaninchen, als aufgeputztes Mädchen dargestellt, das stolz Gesellschaft verschmäht, wird von zwei Knaben, Meerkatze und Schweinchen, geärgert, und ein Katzenschwesternpaar lässt keinen guten Faden an ihm. Meck und Mäh, Gebrüder Bockel, raufen natürlich. Da

Grauchen seinen Mitschülern in der Wissenschaft durch seinen Witz nicht imponieren kann, versucht er dies auf dem Schulwege durch Verübung von allerlei Allotria zu erreichen. Er läuft hier auf einem Geländer, steht aber mit einem Bein schon so auf der äussersten Kante, dass er im nächsten Augenblicke herunterfallen muss. Auf dieses Schauspiel wartet schon Grunzers Barthel, der im Vorgefühl dieses hohen Augenblicks schadenfroh über das ganze Gesicht lacht. Vier Hasen, ein Schwestern- und ein Bruderpaar, sind mit dargestellt. Aus den Mädchengesichtern sprechen Sanftmut und Klugheit, aus den der Knaben Liebenswürdigkeit und Munterkeit.

Schlagen wir nun einmal das Bilderbuch „Grosse Kindervorstellung im Zirkus" auf! Da sehen wir auf einem Bilde, wie Elefant und Affen Kreise zeichnen. Ein Neuerer auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts will nämlich dem Kinde den Kreis richtig zeichnen lehren dadurch, dass dieses durch Armkreisen mit gestrecktem Arm auf der Zeichenfläche einen Kreis entstehen lässt; das soll auf einen Zug, ohne Korrektur und mit beiden Armen gleichzeitig geschehen. Dass das eine Utopie ist, ist jedem denkenden Zeichenlehrer selbstverständlich. Flinzer verspottet in dem angeführten Bilde diese Neuerung. Er zeigt, wie man zu der Ausführung des Kunststücks, Kreise liederlich zu zeichnen, sogar Elefanten und Affen abrichten kann. Ja, die Kinder werden sogar übertroffen von dem auf dem Bauche liegenden Affen, der mit allen vier Händen gleichzeitig Kreise zeichnet. Ein anderer kniet vor einer Staffelei, dieser den Rücken zukehrend, und zeichnet Kreise mit beiden Armen und Schwanz, ohne hinzusehen. Der Elefant macht das Kunststück mit dem Rüssel. Der das Ganze dirigierende, auf zwei auf dem Boden stehenden Trompeten balanzierende August trägt auf einem Arme ein Äffchen, welches dem Beschauer ein selbstfabriziertes Kunstwerk, ein Männel, mit grosser Wichtigkeit zeigt. Dahinter sind auf drei Sitzreihen die Zuschauer, jeder natürlich in anderer Stellung und Haltung dargestellt. Wir sehen auf dem ersten Platze zwei Mädchen hinter dem Rücken des Elefanten hervorgucken, die wahrscheinlich nächste Ostern konfirmiert werden, gewiss sind es Schülerinnen aus der höheren Bürgerschule. Ganz links schauen belustigt ein Paar Mädchen aus der dritten Klasse einer Bürgerschule zu. Auf der zweiten Reihe sitzt ein Sextaner aus Gymnasium oder Realschule, dessen Taschengeld nur noch für diesen Platz ausgereicht hat. Neben ihm sitzen zwei kleine Mädchen im Alter von 8 und 9 Jahren, wahrscheinlich Schwestern. Zur Rechten des Sextaners sehen wir einen Vater mit seiner Siebenjährigen und eine Amme mit noch jüngeren Kindern. Die billigsten Plätze haben Gymnasiasten aus den mittleren Klassen eingenommen; ganz links, der vorletzte, ist wohl ein Sekundaner, nach dem Anflug des Schnurrbärtchens zu vermuten. Alle Zuschauer sind erfreut über die Kunststücke der Tiere. Wie verschieden äussert sich die Freude in den Gesichtern! Das eine Kind verzieht den Mund kaum zum Lächeln, weil es im Augenblick ein Tier besonders scharf beobachtet. Von den Gymnasiasten lächelt der eine mehr, der andere weniger. Die Mädchen auf der vorderen Reihe lachen ungezwungen. Der sein Kind begleitende Vater ist ernst. Seine Gedanken haben sich vom heiteren Spiele wohl dem Berufe wieder zugewandt.

Achten wir jetzt einmal in „König Nobel", dem Meisterwerke unter Flinzers Bilderbüchern, ganz besonders auf die Darstellung des Löwen! Gleich auf dem

Titelblatte tritt uns das Herrscherpaar mit seinen Sprösslingen entgegen. Wie königlich sind Blick und Haltung, ehrfurchtgebietend jedem, der dem Throne naht. Dass selbst die königliche Familie der Majestät des Herrschers untertan ist, ist ganz unzweifelhaft deutlich zum Ausdruck gebracht. Auf dem Throne nimmt er den Ehrenplatz ein; zu seiner Linken thront die Gattin; zwischen ihnen lehnt der jüngste Prinz, die Arme beiderseits auf den Schoss der Eltern legend, diese so verbindend. Der Kronprinz, links von der Königin stehend, stützt sich mit übereinandergeschlagenen Armen auf den Schoss der Mutter. Diese umschliesst beide Kinder mit ihren Armen, Macht und Schutz der Kinder und sinnbildlich des Volkes, insbesondere der Frauen und Kinder, so ausdrückend. Der König, etwas grösser als sie, legt seine Linke auf der Königin Schulter, damit die Macht auch über die Gemahlin aussprechend. Äusserlich ist die Herrschaft noch durch den Purpur und Szepter, die Macht der Königin durch Krone und Hermelinmantel gekennzeichnet. Schauen wir uns im Gegensatz zu dieser Darstellung den Ausdruck in den Gesichtern des Königspaares auf dem Bilde an, wo Beppo Jocko, der Hofvirtuos aus Marokko, ein Affe, gleichzeitig geigt, die Flöte bläst, mit den Füssen Klavier spielt und mit dem Schwanze die Pauke schlägt. Wie wahr ist das Lachen in den Löwengesichtern ausgedrückt! Der eine Prinz klatscht vor Freude in die Hände; der jüngere beugt sich so weit als möglich vor, damit ihm ja nichts entgeht und ist ganz stumm vor Staunen; denn was er hier sieht, geht über alle seine Begriffe. Alle Hörer amüsieren sich köstlich; Kasuar und Gazelle sind ganz verblüfft über so viel Kunst, das Schaf allein gafft verständnislos nach der Seite. Halten wir nun dagegen das Bild des Königs, wie er im Zorn ist! Er ist nach vorn schreitend dargestellt, aufgebracht, gerüstet mit einem Panzerhemd, das über den nackten Knien ein wenig sichtbar wird, bedeckt mit einem roten Gewande, umhüllt von weissem fliegenden Mantel, gegürtet mit dem Schwert, das er eben aus der Scheide zieht, und nun die Hauptsache, das Gesicht! Weh dem, der von des Königs Grimm getroffen wird, er wird vernichtet werden, allen Feinden lähmenden Schrecken einjagend.

In starkem Kontraste hierzu steht das liebliche Bild „Die Königin mit ihren Kindern“. Hingegossen wie eine Tiziansche Venus ruht die Königin auf ihrem Divan, das Haupt auf den Ellenbogen stützend. Das eine Prinzlein streichelt zärtlich die geliebte Mutter mit der Rechten. Denselben Versuch mit der Linken wehrt sie sanft ab. Köstlich ist das Wohlbehagen in der Haltung des Kopfes und den fast ganz geschlossenen Augen ausgedrückt!

Doch genug! Aus der Fülle der Schönheiten in den Werken Flinzers habe ich nur einiges herausgegriffen; am verehrten Leser ist es nun, selbst nach dem Schatze zu graben. Mit folgenden Strophen eines Gedichts von Julius Lohmeyer, welches mir aus der Seele gesprochen ist, will ich schliessen.

Bei Meister Fedor Flinzer.

Sei gegrüsst mir, liebe Schwelle,
Sei gegrüsst mit Klang und Reim!
Sonntagsstille, Winterhelle
Webt im trauten Künstlerheim.

Meister mit dem Kinderherzen,
Sinnig-ernst und frohgemut,
Auf den Lippen heitres Scherzen,
In den Blicken stille Glut.

Fünfzig Jahr mit vollen Händen
Streust Du Deine lust'ge Saat —
Wächst Dein Schatz im frohen Spenden,
Lieber Künstler-Fortunat?

Wie aus einem Zauberbronnen
Unerschöpflich quillt's und spricht's
Freudig auf zum Glanz der Sonnen
Aus der Fülle des Gemüts. —

Dank für alle Deine Gaben!
Nimmer sah ich mich noch satt!
Meinen Mägdlein, meinen Knaben
Bring ich heim manch' köstlich' Blatt.

Nun ade! Du trautes Zimmer,
Unsres Meisters Arbeitsstatt!
Gruss und Dank! — Im Mondenschimmer
Wandl' ich durch die alte Stadt.

C. Beurteilungen.

Willmann, Hofrat Prof. O., Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. Mit einem Anhang: Der subjektive und der objektive Faktor des Bildungserwerbs. 4., abermals verbesserte und vermehrte Auflage. 144 S. Leipzig, Gustav Gräbner, 1905. Pr. geh. 2 M.

Als der Unterzeichnete 1879 nach Leipzig kam, wo Willmanns „Vorträge" ein Jahrzehnt vorher wirklich gehalten worden waren, hat er wiederholt noch eine Wirkung derselben verspürt, wenn auch mitunter nur in dem schmerzlichen Bedauern, dass die Wirkung auf das öffentliche Schulwesen — so gering gewesen sei. Fast 20 Jahre später, 1886, kam die 2. Auflage mitten in den Kampf hinein, den die Herbart-Zillersche Richtung zu führen hatte. Das Vorwort (die Päd. Stud. brachten es 1886, S. 159ff.) beginnt daher mit der Erklärung, dass das Buch zu den Pionieren dieser Richtung gezählt werden könne. Bei seinem dritten Gange, 1896, erscholl in der pädagogischen Literatur der Ruf „Sozialpädagogik", und zu deren Pionieren konnte sich des Verfassers „Didaktik", die eine entschiedene Wendung in der Ansicht des Verfassers bezeichnet, in weit grösserem Masse rechnen. Hier erhielt das Buch, welches „nur eine Seite des Unterrichts, die subjektive" behandelt, den schon auf dem Titel bezeichneten Anhang über das Verhältnis des subjektiven und des objektiven Momentes. Die gegenwärtige Auflage trifft, wenn Rez. sich nicht täuscht, in eine Zeit, in welcher der zeitweiligen Überschätzung des objektiven Momentes die andere Einseitigkeit gegenüber zu treten im Begriffe steht. Der ursprüngliche Hauptinhalt der Vorträge — und damit der frische Ton der wirklich gehaltenen Vorträge — ist aber immer der gleiche geblieben und hat sich allen Wandlungen der Zeit — und auch der Grundansicht des Verfassers gegenüber behauptet. Geblieben und nur noch dringender geworden ist auch das Problem, das die Herbart-Zillersche

Pädagogik „zu ihrem Angelpunkte macht . . .: die Frage, wie der Reichtum eines angeregten und vielgestaltigen Geisteslebens mit der Gediegenheit eines charaktervollen, in der Sittlichkeit bewurzelten Wesens verbunden werden könne.“ Was die Zeit dazu gebracht hat, zeigen von der 2. Auflage an die am Schlusse des Buches stehenden Anmerkungen, welche auch durch Sternchen als ältere oder neuere unterschieden sind und damit zugleich eine kleine, aber mit dem weiten Umblick des Verfassers geschriebene Geschichte von vier Jahrzehnten bieten. So bringen diese Vorträge jedem Alter etwas; der ursprüngliche Hauptinhalt aber ist eine vortreffliche Einführung in die Herbart-Zillersche Didaktik.

Auf die Anmerkung S. 123 gegen die Verwendung des Robinson als Konzentrationsstoff des 2. Schuljahres hat Prof. Rein in einer mir noch als treffend erscheinenden Weise geantwortet in den Päd. Stud. 1887, S. 88 bis 93.

Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. III. Das dritte Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch in Seminaren. 4. Aufl. 235 S. Leipzig, H. Bredt, 1901. Pr. geb. 3 M.

Der Anlass, dieses Buch hier einer kurzen Besprechung zu unterziehen, war die immer wiederholte Behauptung v. Sallwürks, die Anhänger Ziller hätten dessen didaktische Grundgedanken im Stillen aufgegeben. Das müsste sich doch gewiss in diesem Werke zeigen, und so prüfte ich das obige Buch als einen der neueren Bände des ganzen Werkes, der zugleich für den befolgten Lehrplan überhaupt entscheidende Wendungen zeigen müsste. Gefunden habe ich nun darin nichts, was v. Sallwürks Behauptung rechtfertigen könnte. Dagegen sagt gleich das Vorwort, es mehrten sich die kritischen Stimmen gegen den Lehrplan, der auf der Idee der kulturhistorischen Stufen und der Konzentration beruht, und dieser wachsende Widerspruch erkläre sich daraus, dass — diese Ideen mehr Verbreitung gewönnen.

Weiter sagen die Verfasser ausdrücklich selbst, in der Ausgestaltung und Hineinbildung in die Praxis hätten sie sich bemüht, Fortschritte zu machen, und solche Fortbildung werde ihnen von übelwollenden Kritikern als eine Art Charakterlosigkeit ausgelegt; aber, fügen sie hinzu, die Grundgedanken seien dieselben geblieben. Im Buche selbst ist nun die wichtigste Änderung des Lehrplans die, dass im religiösen Gesinnungsunterricht jetzt noch nicht wie früher die alttestamentliche Geschichte (Patriarchengeschichten) eingeführt wird. Dafür werden die Thüringer Sagen durch neue Kreise erweitert, und der etwas verkürzte alttestamentliche Stoff (Patriarchen, Könige) dem 4. Schuljahre zugewiesen. Die Gründe der Verfasser für diese Verschiebung mag man vergleichen mit § 20 von Zillers Grundlegung (Vielseitigkeit und Individualität). Im weiteren finde ich an verschiedenen Stellen solche Verbesserungsversuche, wie sie das Vorwort in Aussicht stellt, aber überall ist auch sichtbar, dass die Grundideen nicht verlassen werden. Den deutlichsten Beweis dafür liefert das dem Vorwort angefügte Schema: „Grundlinien zu einem Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen“. Ebensowenig finde ich in den Vorschlägen, die für die Behandlung der Stoffe gemacht werden, irgend einen Anhalt für die Behauptung, von der diese Zeilen ausgingen, insbesondere nicht in dem Abschnitt über den deutschen Unterricht überhaupt, den der III. Band des Werkes wieder wie seit dem ersten Erscheinen enthält; dieser Abschnitt aber ist nach Pickels Tode von Lehmensick bearbeitet, müsste also den „neuen“ Geist des Jenaer Seminars zeigen, wenn sich ein solcher eingefunden hätte. Immerhin wird man der falschen Behauptung, der wir mit diesen Hinweisen entgegentreten wollen, noch eine Zeitlang begegnen, und es scheint angebracht, die neuen Vorschläge, welche die neuen Bände des Werkes bringen, künftig regelmässig und pünktlich unter diesem Gesichtspunkte zu betrachten.

Leipzig. Fr. Franke.

Gebrüder Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Relgionsunterricht in 7 Teilen. 1. Band: 22 biblische Geschichten für die Unterstufe. 7. Aufl. Halle a S., Hermann Schroedel. 1,60 M. 2. Band: Biblische Geschichten für die Mittelstufe. 7. Aufl. Ebenda. Pr. 3,20 M.

Man muss sich wundern, dass trotz der tüchtigen methodischen Arbeiten auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes noch immer Präparationen wie die vorliegenden erscheinen. Die methodischen Bemerkungen in diesen Büchern sind, weil sie die Gesetze des psychischen Lehrens und Lernens ignorieren, sehr dürftig und rückständig. Die Präparationen sind dementsprechend. Man lese die Zusammenfassung der methodischen Bemerkungen auf S. XXIII des 1. Bandes, achte auf die oft trivialen Nutzanwendungen in den Präparationen, das geistlose Einlernen der Schöpfungsgeschichte auf der Unterstufe usw., der Leser dieser Zeitschrift wird mir ohne weitere Auseinandersetzungen recht geben.

Harnisch, Musterlektionen aus den verschiedenen Disziplinen des evangelischen Religionsunterrichts. Breslau 1906, Karl Dülfer. Pr. 1,60 M.

Die in diesem Buche enthaltenen Gesichtspunkte zur Beurteilung einer Lektion sind ebenfalls sehr dürftig. Statt Anleitung zum richtigen psychologischen Verfahren finden wir die alten Imperative einer „Rezeptpädagogik". Mit Freuden ist es nur zu begrüssen, dass der Verfasser eine Anzahl Präparationen von R. Staude und Thrändorf und Meltzer aufgenommen hat. Der Leser wird den grossen Unterschied erkennen, der zwischen Präparationen, die psychologisch und methodisch geschulte Männer geschrieben haben, und den Arbeiten besteht, bei denen mit beharrlicher Konsequenz auf eine psychologische, natürliche Methodik verzichtet wird.

E. Mrugowsky, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. 2. Teil: Die Bibelkunde des Neuen Testaments. Pr. 2,50 M. Halle a. S., Hermann Schroedel, 1905.

Ich habe immer nicht begriffen, welchen Nutzen und welchen Zweck Hilfsbücher, wie das vorliegende, haben sollen. Was sollen Lehrer und Schüler mit derartigen Inhaltsangaben biblischer Bücher? Wichtig ist doch, dass einige biblische Bücher gründlich mit den Schülern gelesen werden. Die Inhaltsangabe springt doch dann von selbst heraus. Man gebe den Schülern gute Kommentare zu den einzelnen biblischen Büchern, nach denen sie selbständig weiter die heilige Schrift studieren. Davon werden sie viel mehr Gewinn haben als von den „Bibelkunden".

Mit dem Bibelleseplan, den der Verfasser im Anhange bietet, weiss man nichts anzufangen. Es fehlt vollständig ein gründlicher Stoffplan für den gesamten Religionsunterricht. Der Verfasser verlangt nach seinem Plane nicht das zusammenhängende Lesen von biblischen Büchern, sondern reisst aus dem Ganzen heraus einige Stücke, die er dort und hier lesen lässt. Hinein in die Bibel kommen dadurch natürlich die Schüler nicht.

Dr. Georg Witzmann, Präparationsentwürfe zu den Gleichnissen Jesu. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (Schambach), 1906. Pr. 1 M.

Betonung der Einheitlichkeit der Parabeln und die daraus sich ergebende Ablehnung der allegorischen Auslegungsweise bildet den Hauptgedanken in den Arbeiten des Verfassers über die Gleichnisse Jesu. Witzmann ist mit andern Theologen entschieden gegen die planlose Allegorisierung in der Parabelerklärung. Es kommt ihm darauf an, die Einheitlichkeit und den Zweck der Gleichnisse zu veranschaulichen und zu beweisen. Dieser Auffassung will Witzmann durch die Präparationsentwürfe Freunde gewinnen. Treffend sagt er: „Nicht die Zustimmung zu irgend einer Theorie darf das Ziel des Gleichnisunterrichts sein, sondern die Erweckung warmer und herzlicher Teilnahme für das in diesen Perikopen durchscheinende religiös-sittliche Leben."

Entwürfe, nicht Präparationen selbst bietet der Verfasser. Sie können des-

halb naturgemäss im Unterricht nicht unmittelbar verwendet werden, sie wollen die selbständige Arbeit des Lehrers nicht überflüssig machen, sondern anregen, begleiten und leiten helfen. Deshalb sind sie nicht in der Form von Fragen und Antworten geschrieben und gehen in Ausdruck und Gedankengehalt über das Niveau von Volksschülern auf der Oberstufe hinaus.

Solche Arbeiten sind nur mit Freuden zu begrüssen. Ist es nicht immer noch für unsern Stand eine betrübende Erscheinung, dass dickbauchige Präparationswerke, die dann auch noch vom Buchhändler mit der Reklame: „Vom Blatte weg in der Schulstube zu verwerten“ herausgegeben werden, erscheinen! Ist es nicht geradezu lächerlich, wenn dem Lehrer in solchen umfangreichen Lehrprobensammlungen Fragen und selbstverständliche Antworten der Kinder ausführlich vorgedruckt sind!

Witzmann dagegen zeichnet in seinen Entwürfen in erster Linie einen klaren Gedankengang vor und bietet den für den Unterricht wertvollen Gedanken in möglichster Knappheit. Auf Grund eines an die Spitze gestellten Zieles gibt jeder Entwurf unter A eine (meist kurze) Einführung; in B folgt die Veranschaulichung (I), Würdigung (II) und Lehre (III); in C wird Lehre und Leben Jesu — zum Vergleich und zur Bestätigung herangezogen; D bringt die Beurteilung und Anwendung des Grundgedankens; in E endlich werden Aufgaben und Fragen angeschlossen. Im Grunde zerfällt jeder Entwurf in zwei grosse Hauptteile; im ersten wird aus der Fülle des dargebotenen Stoffes der Grundgedanke herausgestellt (Verdichtung), im zweiten der gewonnene Grundgedanke angewandt (Entfaltung).

Ich habe Witzmanns Entwürfe mit Freuden begrüsst und viel Anregung für meinen Unterricht von ihnen empfangen. Darum empfehle ich das Buch.

Prof. Dr. Karl Just, Der abschliessende Katechismusunterricht. 1. Teil: Das 1. Hauptstück und der 1. Artikel. Pr. 95 Pf. 2. Teil: Die übrigen Hauptstücke. Pr. 1,35 M. 2. Auflage. Altenburg, H. A. Pierer, 1905.

Wir können uns nur freuen, dass diese Katechismusbearbeitung so bald eine 2. Auflage erlebt hat. Im grossen und ganzen hat der Verfasser nicht viel geändert. Den in den „Päd. Studien“ von Dr. Tögel ausgesprochenen Wunsch, neben den Beispielen aus dem neuen und statt mancher aus dem alten Testamente auch solche aus der deutschen Geschichte und Literatur zur Illustration der Katechismuswahrheiten heranzuziehen, hat er berücksichtigt. Denn je mehr der sittlich-religiöse Gedankenkreis mit dem sonstigen Verstellungsleben verflochten ist, desto leichter wird er das gesamte Vorstellungs- und Gefühlsleben beeinflussen und leiten. „Und endlich,“ sagt der Verfasser, „habe ich an verschiedenen Stellen auf das Leben Luthers als Beispiel verwiesen und Worte von ihm angeführt; denn wer könnte uns besser in das Verständnis des Katechismus einführen als sein Verfasser? Wer könnte uns die evangelische Lehre mehr erschliessen als ihr Erneuerer?“

Den Lesern dieser Zeitschrift Justs Katechismusunterricht besonders zu empfehlen, ist überflüssig.

Emil Fuss, Der Unterricht im 1. Schuljahr. Zweite, umgearbeitete und erweiterte Auflage. Pr. 2 M. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (Schambach).

Die Lektüre dieses Buches war mir ein frischer Trunk aus lebendiger Quelle nach dem Lesen von mehreren „Rezensionsexemplaren“, die ich mit Bedauern und Wehmut zur Seite gelegt hatte. Bei Fuss traf ich wieder auf eine Oase in der Wüste der pädagogischen Literatur. Wie lange dauert es doch, ehe Wahrheiten und berechtigte Reformen vorwärts dringen! Und warum? Es fehlt an der Demut, die den grossen Meistern und Führern auf pädagogischem Gebiete folgen will. Viele pädagogische Werke sind meist das einseitige Erzeugnis einer rein praktischen Tätigkeit; den Verfassern geht das Studium der theoretischen Pädagogik ab, nur

einige zusammenhanglose theoretische Bemerkungen werden geboten in den Werken, die „aus der Praxis für die Praxis" geschrieben werden. Leider hat Fuss recht, wenn er auf S. 4 sagt: „Der heutige Elementarunterricht verläuft nicht nach allgemeinen, fest begründeten pädagogischen Gesetzen; der Unterricht ist trotz allen Fortschrittes ein recht äusserlicher, das Schablonenhafte waltet vor; man begegnet mehr einem blossen Abrichten als einem pädagogischen, d. h. psychologischen Unterricht." Ja, der didaktische Materialismus herrscht noch in vielen Schulen trotz Comenius, Pestalozzi, Herbart, Ziller, Dörpfeld.

Es berührt wohltuend, wie Fuss mit seiner ganzen Persönlichkeit für das oberste Erziehungsziel, Bildung des sittlich-religiösen Charakters eintritt. „Wenn aber die sittliche Bildung, die mit der Gemüts- und Interessenbildung eng zusammenhängt, das Wichtigste bei aller Bildung ist, so muss man diesen Grundsatz auch obenan stellen, sobald die Schulbildung ihren Anfang nimmt. Man darf aber nicht nur diesen Grundsatz an die Spitze stellen, man muss auch alles tun, um ihn zu verwirklichen" (S. 8). Und mit diesem Grundsatze macht der Verfasser Ernst, das zeigt sich auf jeder Seite des Buches. Er findet so auch die richtige Stellung zu den modernen Neuerern auf dem pädagogischen Gebiete. Im letzten Abschnitt, in dem über die „Massnahmen der Regierung" gesprochen wird, wendet sich Fuss unter anderem auch gegen die Prügelstrafe in der Schule. Durch Prügel erzwinge man nur äusseren Fleiss, äusserliches Wohlverhalten, äusserliche Reinlichkeit, nicht aber innerliche Umänderung, und doch kann die Erziehung nur auf die innere Besserung gerichtet sein. „Die deutschen Lehrer hätten eine pädagogische Tat getan, wenn sie aufstehen würden wie ein Mann, um die Abschaffung der körperlichen Züchtigung zu fordern. Sich und der Schule würden sie zu grossem Ansehen verhelfen."

O. Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. III. Bd. Mittelstufe. 4.—6. Schuljahr. Natur und Menschenleben. Heimat und Fremde. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1905. Pr. 1,80 M.

„Der Lehrer darf nie vergessen, dass er es mit einem Kunstwerk zu tun hat." „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts." Diese beiden Grundsätze haben den Verfasser bei Abfassung seiner Präparationen geleitet. Und nach dem Durchlesen des Buches kann man nur urteilen, dass ihm mit diesen Präparationen gelungen ist, ein lebendiges Interesse für poetische Schönheit in den Herzen der Kinder wachzurufen und zu pflegen. Dankbar ist es zu begrüssen, dass neben den Gedichten, die längst sich ein Bürgerrecht in der Volksschule erworben haben, auch die der neueren Dichter (Dahn, Fitger, Fontane, Groth, Hebbel, Reuter, Storm, Strachwitz) bearbeitet worden sind.

Freyburg a. U. K. Hemprich.

Deutsche Briefe. Für den Schulgebrauch zusammengestellt und herausgegeben von **Dr. Th. Klalber.** Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben 117. Lieferung. M. 1.

Auf dem Gebiete der Briefliteratur sind die Leistungen unseres Volkes noch lange nicht hinreichend gewürdigt. Was bis jetzt auf diesem Gebiete gesammelt und herausgegeben ist, wendet sich vorzugsweise an das literarisch gebildete Publikum.

Die vorliegende Sammlung ist für den Schulgebrauch bestimmt. Zu diesem Zwecke sind besonders solche Briefe gewählt, die dem Leser einen Einblick in das Leben und in den Charakter bedeutender Menschen in den verschiedensten Zeiten und Verhältnissen gewähren.

Nirgends spiegelt sich der Geist der Zeit ungewollt so klar und rein wieder wie in den Briefen, schon weil der Brief nicht für die Öffentlichkeit bestimmt ist, wie das Buch. „Deshalb sind Briefe soviel wert," sagt Goethe, „weil sie das Unmittelbare des Daseins aufbewahren." In der vorliegenden Auswahl sind die Meister des deutschen Briefes von Luther bis Bismarck vertreten.

Die Einleitung bringt eine knapp gehaltene Geschichte des deutschen Briefes.

Der Lehrer der Prima wird seine Schüler gewiss gern auf dieses Bändchen aufmerksam machen und für seinen Unterricht Nutzen daraus gewinnen.

Theodor Hermann Pantenius, Um ein Ei. Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben „Deutsche Prosa, VIII Teil", „Moderne erzählende Prosa." Ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Gustav Porger, 6. Bändchen.

Wir müssen dem Herausgeber dankbar sein, dass er uns in dieser Sammlung mit dem Dichter bekannt macht. Die Einleitung bringt eine kurze Biographie des Dichters. Die dem Bändchen angefügten Anmerkungen dienen zum Verständnis der Erzählung. Die Handlung führt uns nach Kurland, einer der drei russischen Ostseeprovinzen, in die agrarischen Kämpfe der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Wir lernen hier die Deutschen jenseits der Nordostgrenze des Reiches kennen. Eine gewandte Darstellung macht uns mit den geschichtlich gewordenen Verhältnissen Kurlands bekannt und die Lektüre genussreich und spannend im besten Sinne des Wortes. Der Geschichtslehrer wird gern auf diese höchst interessante Erzählung hinweisen.

Deutsche Frauenbriefe. Ausgewählt und herausg. von **Dr. E. Wasserzieher.** Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Verlag von L. Ehlermann, Dresden, Nr. 40.

Der Herausgeber hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, uns mit den Briefen von 9 Frauen bekannt zu machen.

1. 10 Briefe oder Briefstellen der Elisabeth Charlotte von Orleans, der sog. Liselotte, Gattin des Herzogs Philipp von Orleans, des Bruders Ludwigs XIV. Sie bediente sich als Tochter des Kurfürsten Karl Ludwig von der Pfalz ihrer Muttersprache.

2. 9 in deutscher Sprache geschriebene Briefe der Kaiserin Maria Theresia, in der wir sie als „Weib" kennen lernen.

3. 15 Briefe von Eva König, geb. Hahn, an Lessing und 1 an ihre Kinder.

4. 36 Briefe der Katharina Elisabetha Textor, der „Frau Rat", der Mutter Goethes.

5. 10 Briefe der Angelika Kauffmann erwecken unser Interesse durch die vielen Beziehungen auf Goethe, die sich darin finden.

6. 31 Briefe der Charlotte von Schiller.

7. 7 Briefe von Christophine Reinwald, Schillers ältester Schwester.

8. 29 Briefe resp. Briefstellen von Karoline Flachsland, der Gattin Herders.

9. 10 Briefe der Philippine von Griesheim, der Verlobten von Albert v. Wedell, der zum Schillschen Korps gehörte, von Napoleon gefangen genommen und am 17. September 1809 bei Wesel erschossen wurde. Die 10 Briefe sind sämtlich an eine Freundin, Charlotte von Münchhausen, gerichtet.

Die Schreiberinnen sind keine Schriftstellerinnen, keine literarischen Frauen, und doch zeigen sie uns den geistigen und sittlichen Zustand der Frauenwelt in ihren obersten Schichten und damit einen Einblick in das Fühlen und Denken des weiblichen Geschlechts einer wichtigen Kulturepoche. Der Deutschlehrer wie der Geschichtslehrer wird gern die Gelegenheit benutzen, in den oberen Klassen seine Schüler auf diese vortreffliche Sammlung von Briefen aufmerksam zu machen.

Der Verfasser hat sich bei der Auswahl der Briefe hauptsächlich von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen. Er hat Briefe oder nur Briefstellen aufgenommen:

1. die biographische Einzelzüge zur Vervollständigung des Charakterbildes bringen;
2. die auf literarische oder politische Ereignisse hinweisen;
3. die besonders stilistische Vorzüge zeigen.

In der Einleitung werden die Biographien der Frauen vorausgeschickt und die Adressaten kurz charakterisiert. Einige Anmerkungen unter den Briefen dienen dem weiteren Verständnisse. —

Die Rechtschreibung ist die heutige, nur bei den Briefen der „Frau Rat" (No. 4) und bei dem ersten Briefe der

Angelika Kauffmann (No. 5) ist die ursprüngliche Schreibart beibehalten.

Es sind deutsche Frauenbriefe, die geeignet sind, in Schule und Haus gelesen zu werden. —

Jordans Nibelunge (Sigfridsage) von **Prof. Dr. Jacob Nover,** Gymnasialoberlehrer in Mainz. 1906.

Diese kleine Broschüre von nur 15 Seiten würdigt die unsterblichen Dichtungen W. Jordans und macht uns mit der Literatur über Jordans Werke bekannt. Daher sei sie allen Lehrerkreisen warm empfohlen. Vor allem aber macht diese Broschüre auf die hohe Bedeutung von Wilh. Jordans Epos „Nibelunge" für die Schule aufmerksam.

Eine gekürzte Ausgabe macht diesen reichen Bildungsschatz unserer heranwachsenden Jugend zugänglich. Der Titel dieses Werkes lautet: W. Jordans Nibelunge. Erstes Lied: Sigfridsage. Schulausgabe, herausgegeben von Dr. Ed. Prigge, Oberlehrer am Goethegymnasium zu Frankfurt a. M. Preis geb. M. 1,25.

Dieses Bändchen zeigt eine geschickte Auswahl des Jordanschen Epos. Die Einleitung bringt einen kurzen Lebensgang Wilh. Jordans, eine Angabe seiner Hauptwerke, eine Einführung in den Nibelungenmythus, in seine poetischen Gestaltungen bis auf die neueste Zeit, ferner die notwendige Auskunft über das Wesen des Stabreims und hebt schliesslich den pädagogischen Gewinn hervor, der aus der Dichtung gewonnen wird.

Es darf mit vollem Recht behauptet werden, dass die Schulen diese mit feinem Taktgefühl gekürzte Schulausgabe mit Freuden begrüssen werden.

Schultz-Matthias, Meditationen, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, herausgegeben von Professor Dr. Theodor Matthias. Verlag von L. Ehlermann, Dresden. 12. Heft 1,20 M. und 13. Heft 1,20 M.

Das 12. Heft bringt 10 Aufsätze, das 13. Heft bringt Grundlagen und Ausführungen zu Meditationen des 12. Heftes.

Beide Hefte schliessen sich würdig an ihre Vorgänger an und brauchen deshalb keine besondere Empfehlung. Die Aufsatzskizzen behandeln in sorgfältig logisch-stilistischer Formgebung durchweg bedeutungsvolle, an sich wichtige Stoffe, sind lehrreich anregend sowohl für Lehrer als Schüler. Wir würden sie gern in den Händen der Schüler sehen, für deren Bedürfnisse auch der vorzügliche, grosse Druck sehr geeignet erscheint.

Deutsche Schulausgaben. Begründet von **H. Schiller** und **V. Valentin.** Fortgeführt von Oberstudiendirektor **Dr. Ziehen.** Verlag von L. Ehlermann-Dresden.

No. 35. Goethes Gedanken-Lyrik. Herausgegeben von **Dr. Paul Lorentz.** 162 S. M. 1,40.

In der Einleitung behandelt der Herausgeber Wesen und Arten der Gedankendichtung, dann sucht er die Grundlinien für das Verständnis des Zusammenhanges von Goethes wissenschaftlichen, religiösen und ästhetischen Überzeugungen mit seiner Anschauung vom praktischen Leben zu ziehen.

Bei der Auswahl der einzelnen Gedichte aus Goethes Gedankenlyrik hat sich der Verfasser von dem Gesichtspunkte leiten lassen, dass aus ihrer Lektüre die Hauptzüge der Welt- und Lebensanschauungen Goethes gewonnen werden können. Dabei hat ihn eine glückliche Hand mit bemerkenswerter Schicklichkeit geleitet.

In den Anmerkungen zu den einzelnen Gedichten finden wir feinsinnige Erläuterungen und vortreffliche Winke. Auch Gesichtspunkte für die Behandlung der Gedichte werden eröffnet, doch wird der Arbeit des Lehrers im Unterrichte selbst nirgends vorgegriffen. Ausserordentlich brauchbar ist schliesslich der Anhang, der verwandte Stellen aus Goethes persönlichen Äusserungen oder aus seinen wissenschaftlichen und selbstbiographischen Schriften enthält.

Dieses Büchelchen können wir nicht warm genug empfehlen.

No. 36. Zriny, ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von Theodor Körner. Herausgeg. von **Dr. Hugo Schladebach.** 104 S. mit 2 Illustrationen

und einem **Faksimile** der Originalhandschrift. M. 0,80.

Die Einleitung orientiert über Körners Leben, gibt die geschichtlichen Voraussetzungen zu Zriny und ihre dichterische Gestaltung, erörtert den tragischen Gehalt des Trauerspieles und behandelt den dramatischen Aufbau der Handlung. Daran schliesst sich eine kurze Betrachtung über die Quellen und die Bearbeitungen, und zur weiteren Orientierung werden zuletzt die literarischen Hilfsmittel erwähnt. — Der Text ist hier und da mit Wort- und Sacherklärungen ausgestattet. Ob es sich nicht empfiehlt, diese Erklärungen an den Schluss zu stellen, wollen wir dahingestellt sein lassen. Mit Recht sind die Verse in den einzelnen Akten gezählt, damit der Lehrer beim Unterricht in aller Kürze auf die einzelnen Stellen hinweisen kann. Das Verständnis wird durch die Einleitung erleichtert, ohne dass der Arbeit des Lehrers vorgegriffen wird.

No. 37. Hebbelbuch, Auswahl von Gedichten und Prosa. Herausgegeben von **Dr. Paul Lorentz.** 160 S. M. 1,20.

Der Herausgeber hat mit diesem Bändchen zum ersten Male versucht, Hebbel der Schule zuzuführen. Dieser Versuch ist ihm wohlgelungen.

Die Einleitung bringt in ihrem ersten Teile ein lebensvolles Bild Hebbels an der Hand seiner Werke. Der zweite Teil der Einleitung orientiert über Hebbels Anschauung über die Kunst, bringt dann eine Charakteristik seiner Dramen, betrachtet Hebbel als Lyriker und gibt Aufklärung über des Dichters Novellen, Reisebeschreibungen und Tagebücher. Dadurch wird das Verständnis Hebbels erleichtert.

Die auf 51 Seiten zum Abdruck gebrachten Gedichte sind mit grossem Geschick ausgewählt, nicht minder die sich daran anschliessende Prosa. Die „Bemerkungen zu einzelnen Gedichten" sind knapp gehalten, aber vortrefflich. Die „Literatur" über Hebbel bringt die letzte Seite.

Die ganze Ausgabe verdient uneingeschränktes Lob und warme Empfehlung für den Gebrauch in den oberen Klassen; es ist ein Büchlein für Schule und Haus.

No. 38. Homers Ilias, übersetzt von J. H. Voss. In verkürzter Gestalt herausgeg. von **Julius Ziehen.** 191 S. M. 1,45.

Für das Realgymnasium ist das Lesen des Homer nur in der Übersetzung möglich. Mit diesen Worten ist der Gesichtspunkt gegeben, unter dem man den hier vorliegenden Auszug aus der Ilias zu betrachten hat. Die Zeit erlaubt es nicht, in der Schule die ganze Ilias zu lesen. Strittig wird immer bleiben, welche Teile wohl ohne Schaden bei Seite gelassen werden können. Vielleicht wäre es tunlich gewesen, anzumerken, welche Verse übergangen sind, oder deren Inhalt kurz wiederzugeben. Immerhin gestehen wir gern zu, dass es dem Herausgeber gelungen ist, „das Meisterwerk des hellenischen Dichters so zu kürzen, dass von seinem Zauber möglichst viel erhalten geblieben ist", dass, wer auch nur den hier vorliegenden Auszug aus der Ilias hat lesen können, eine vollständige Vorstellung von dem künstlerischen Bau des ganzen Epos besitzt.

Die Einleitung gibt uns einen klaren Einblick in das dichterische Schaffen des grossen Homer und verbreitet sich dann kurz über die Schicksale der homerischen Epen vom Altertum bis auf die neuere Zeit herab. In einem zweiten Teile behandelt die Einleitung die Bedeutung von Heinrich Schliemann für die Homerforschung. Möchte auch diese Ilias ein vielgelesenes Schulbuch werden!

Erfurt. Prof. G. Deile.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Tromnau, Adolf, Lehrbuch der Schulgeographie. II. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. 1.—3. Abteilung. Neubearbeitet von Dr. Emil Schöne. Halle 1906, Schroedel. Pr. geb. 2,40 M., 2,20 M., 3 M.

Derselbe, Schulerdkunde. I. Teil: Grundstufe A und B. 3. und 6. Aufl. Pr. geb. 80 Pf. II. Teil: Oberstufe. Bearbeitet von Karl Schlottmann. 1,60 M. Ebenda.

Wulle, F., Erdkunde. Hilfsbuch für den vergleichend-entwickelnden Geographieunterricht. Teil 1—3. Ebenda, 1905. Pr. je 2 M.

Derselbe, Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. I. und II. Teil (1. und 2. Abteilung). Ebenda 1906. Pr. geb. 2,75 M., 4 M., 1,60 M.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich Umlauft. 14. Jahrg. Heft 1—4. Wien, Hartleben. Preis (12 Hefte) 15 M.

Kistner, Prof. A., Geschichte der Physik. 1. und 2. Teil. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Pr. geb. je 0,80 M.

Lampert, Prof. Dr. Kurt, Das Tierreich. 1. Teil: Die Säugetiere. Ebenda. Preis geb. 0,80 M.

Migula, Dr. W., Pflanzenbiologie. 2. verb. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 0,80 M.

Küster, Dr. Ernst, Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Pr. geb. 1 M.

Knauer, Dr. Friedrich, Die Ameisen. Ebenda. Pr. geb. 1 M.

Dannemann, Dr. Friedrich, Quellenbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften in Deutschland. Dresden, L. Ehlermann. Pr. 1,20 M.

Baade, Friedrich, Pflanzenkunde. Halle 1906, Schroedel. Pr. geb. 4,10 M.

Wilbrand, Dr. F., Leitfaden für den methodischen Unterricht in der Chemie. 8. Aufl. Hildesheim 1905, A. Lax. Pr. geb. ?

Schmeil, Prof. Dr. Otto, Grundriss der Naturgeschichte. 2. Heft (Pflanzenkunde). 7. Aufl. Leipzig 1906, Erwin Nägele. Pr. geb. 1,25 M.

Derselbe, Leitfaden der Botanik. 12. Aufl. Ebenda 1907. Pr. geb. 2,40 M.

Derselbe, Lehrbuch der Zoologie. 17. Aufl. Ebenda 1906. Pr. geb. 4,50 M.

Partheil und Probst, Naturkunde. Ausg. B, 3. Heft. 2. Aufl. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. geb. 1 M.

Braun, A., Raumlehre für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, sowie für Präparandenanstalten. 8. verb. Aufl. Halle 1906, Schroedel. Pr. 0,90 M.

Genau und Pieper, Rechenbuch für Volksschulen. Ausgabe A für mehrklassige Schulen. Heft 1—6 und 2 Hefte Antworten. Ausgabe B Heft 1—4 und 1 Heft Antworten. Werl 1906, A. Stein. Pr. 0,20 bis 0,40 M.

Mangold, C., Zeichnen und Zeichenunterricht. Halle a. S. 1906, Hermann Schroedel. Pr. 2 M.

Teubner, Wegweiser nach neuen Bahnen des Zeichenunterrichts. Praktische Anleitung zum Unterrichte besonders in 2- und 4klassigen Schulen. 1. und 2. Teil in einer Mappe. Oschatz, Kommissionsverlag von B. Krasemann. Pr. 7,50 M.

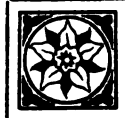
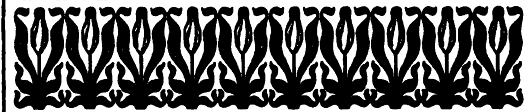
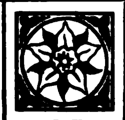
Stiehler, G., Neuland — Kraftbildendes Zeichnen. Mit 136 Figuren. Leipzig 1906, Dürr.

Lukas und Ullmann, Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen. Eine theor.-prakt. Anleitung. I. Teil. Dresden, A. Müller (Fröbelhaus).

Wegweiser für den Gesangunterricht in der Seminar-Übungsschule. Herausgegeben von einer Kommission sächs. Seminarmusiklehrer. Dresden 1906, Bleyl und Kaemmerer. Pr. 75 Pf.

Grässner, A., Der Volksschulgesang. 4. Aufl. Halle, Schroedel. Pr. 2,50 M.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S

A. Abhandlungen.

I.

Zur Vertiefung des Unterrichts in der astronomischen Erdkunde an den sächsischen Lehrerseminaren.

Von Seminaroberlehrer **E. Winkler** in Grimma.

Dass die Bildung der Volksschullehrer vertieft werden möge, ist in der letzten Zeit oft gefordert worden. Massvoll, aber nachdrücklich hat dies der Sächsische Lehrerverein im Jahre 1900, also gerade zu Beginn des neuen Jahrhunderts, in seiner Denkschrift: „Zur Reform der Lehrerbildung im Königreich Sachsen" getan. Diese dem Königlich Sächsischen Kultus-Ministerium unterbreitete Schrift hat in gewissem Sinne durch die „Bemerkungen zu unserer Seminararbeit" von dem Geheimen Schulrat Grüllich ihre halbamtliche Erwiderung erfahren. Als derzeitiger Dezernent für das Seminarwesen erörtert Grüllich in diesen „Bemerkungen" die Wünsche der Lehrerschaft und trifft, soweit es die Umstände gestatten, Anordnungen zur Hebung des Seminarunterrichts. Es liegt aber in der Natur eines solchen Buches, das sämtliche für den Seminarunterricht in Frage kommenden Fächer berücksichtigt, dass es nur die Hauptlinien vorzeichnet, die Ausführung im einzelnen aber dem Seminarlehrer überlässt, von dessen Persönlichkeit ja im letzten Grunde die Vertiefung des Unterrichts mehr abhängt als von irgend einem anderen Umstande. Damit aber auch in dieser Hinsicht eine festere Unterlage geschaffen würde, hat Geheimrat Grüllich als nimmermüder Förderer des sächsischen Seminarwesens einzelne ihm unterstellte Lehrer zur Abfassung von Lehrbüchern angeregt, die hauptsächlich für den Gebrauch in den Seminaren bestimmt sind. Zu diesen Büchern dürfte auch die im vorigen Jahre erschienene „Allgemeine Erdkunde für höhere Lehranstalten" von Prof. Dr. H. Schunke zu zählen sein, obwohl der Titel auf eine allgemeinere Bestimmung hinweist. Aber ganz abgesehen davon, welchem Anlass das Buch seine Entstehung verdankt, die Absicht,

dass es an den sächsischen Seminaren eingeführt und dort dem Unterrichte zugrunde gelegt werden möge, ist unverkennbar. Deshalb kann, ja muss es unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, ob es der Vertiefung des geographischen Unterrichts förderlich ist oder nicht. Das ganze Buch hier durchzugehen, liegt mir jetzt fern. Nur in bezug auf den ersten Teil, die mathematische Geographie, sei es erlaubt zu zeigen, dass bei dem gegenwärtigen Stande des mathematischen Unterrichts an den sächsischen Seminaren eine wesentlich tiefer eindringende Behandlung dieses Stoffes möglich ist als die ist, die der Schunkesche Leitfaden bietet.

I.

Zunächst ist es der Vertiefung des Unterrichts hinderlich, dass das vorliegende Buch manches bringt, was für die Zwecke eines Lehrerseminars überflüssig ist. Trotz der Behauptung im Vorwort, dass alles Unwesentliche ausgeschieden sei, fragt man doch, wozu die ausführliche Beschreibung und die Erklärung von Instrumenten dienen sollen, die gegenwärtig ganz ausser Gebrauch gekommen sind. Gibt es wohl jetzt noch irgendwo einen Reisenden, einen Seemann oder gar einen Astronomen, der sich eines solchen Quadranten bedient, wie er bei Schunke S. 4 beschrieben wird? Wer benutzt gegenwärtig noch das Gnomon oder den Schattenmesser (Schunke S. 5), wenn es sich um die Bestimmung einer Mittagslinie handelt, die als Grundlage zu weiteren Beobachtungen dienen soll? Die Kenntnis dieser Instrumente hat doch kaum einen anderen als geschichtlichen Wert. Sie wäre ganz willkommen, wenn dem Unterrichte in mathematischer Geographie reichlich Zeit zu Gebote stünde. Sind aber, wie die Verhältnisse zur Zeit liegen, für diesen Gegenstand im günstigsten Falle alles in allem 40 Unterrichtsstunden vorgesehen, so sollte man die Seminaristen lieber mit dem jetzt allgemein gebräuchlichen Universalinstrument oder Theodoliten vertraut machen. Seine Beschreibung und die Erläuterung seiner Anwendung können für Schüler der zweiten Seminarklasse keine Schwierigkeit bieten.

Aus demselben Grunde, dass es für die Gegenwart ohne Bedeutung ist, sollte vom Unterrichte auch ausgeschieden werden, was über Hipparchs Erklärung der verschiedenen Dauer der Jahreszeiten (Schunke S. 14), über die Erklärung der Schleifen bei den scheinbaren Bahnen der Planeten durch Epizyklen (S. 14) und über die Bestimmung der Grösse des Erdkugelhalbmessers durch Eratosthenes (S. 45) gesagt ist. Diese Dinge haben doch in unseren Tagen keinen anderen Wert, als zu zeigen, wie scharfsinnig die Alten gewesen sind; denn die Vorteile für die formale Schulung des Denkens, die man von diesen Betrachtungen erwarten könnte,

lassen sich auch bei der Erklärung dieser Erscheinungen nach dem kopernikanischen Weltsystem erzielen. Das bloss Geschichtliche wird zweckmässig einem späteren Spezialstudium überlassen, um Zeit zu gewinnen, den Seminaristen desto gründlicher mit den Gedankengängen der Gegenwart vertraut zu machen.

Um aber dem Einwurf zu begegnen, als sei ich ein Gegner aller Belehrungen aus der Geschichte der mathematischen Erdkunde, will ich bemerken, dass ich nicht das Prinzip verwerfe, Geschichtliches in den Unterricht einzuflechten, sondern nur die Auswahl für unglücklich halte. So wäre es verkehrt, wenn man die ptolemäische Weltansicht ganz unberücksichtigt lassen wollte. Sind Einzelheiten für den Unterricht überflüssig, so ist die Grundanschauung unentbehrlich. Sie steht auf dem Standpunkt des naiven Menschen und vor allem auch des Kindes und bildet somit den natürlichen Ausgangspunkt für die Betrachtung des Himmels. Schon aus diesem Grunde wird man den Seminaristen darin denken und leben lassen. Zudem gestattet die ptolemäische Weltanschauung, viele Rechnungen anschaulich zu machen. Die Formel für die Berechnung des Bogens eines Sternkreises, der über dem Horizont liegt, lässt sich aus der Sinneswahrnehmung, dass sich die Himmelskugel täglich einmal um die Weltachse dreht, viel leichter ableiten als aus der wirklichen Umdrehung der Erde um ihre Achse. Ähnliches lässt sich von der Bestimmung der Dauer eines Jahres sagen.

Liegt also hier ein geschichtlicher Stoff vor, der Bedeutung für alle Zeiten hat, so nicht weniger in den Zweifeln, die Kopernikus veranlasst haben, mit der Anschauung der Alten zu brechen. Die Antwort auf die Frage: Was trieb Kopernikus dazu, ein neues Weltsystem zu entwerfen? muss jeder Lehrer, der Kinder aus der einen in die andere Weltanschauung überzuführen hat, geben können. Wie man Seminaristen die Bedenken, die Kopernikus zu beseitigen hatte, nahebringen kann, möge ein Beispiel zeigen. Wäre des Ptolemäus Ansicht richtig, so müsste die Sonne in 24 Stunden einen Kreis um die Erde beschreiben. Es wäre dies derselbe Weg, den die Erde in einem Jahre zurücklegt. Welch ungeheure Geschwindigkeit müsste die Sonne haben. Diese Geschwindigkeit zugegeben, bleibt doch noch ein anderes Bedenken. Zur Zeit der Tag- und Nachtgleiche beschreibt die Sonne einen grössten Kugelkreis A A' (Fig. 1). Nimmt man den Halbmesser dieses Kreises M A als Masseinheit, so ist der in 24 Stunden zurückgelegte Weg 2π solcher Einheiten. Zur

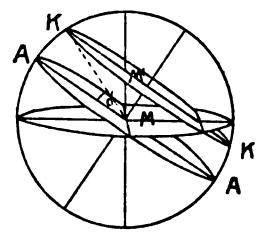


Fig. 1.

Zeit der Sommersonnenwende beschreibt die Sonne den Kreis K K', der unter dem Namen Wendekreis des Krebses bekannt ist. Sein Halbmesser M'K ist kleiner als M A und zwar gleich M A cos δ,

wenn δ den Winkel KMA bezeichnet. Folglich ist jetzt auch der Weg, den die Sonne in 24 Stunden zurücklegt, kleiner, nämlich gleich $2\pi \cos \delta$. So führt die Annahme des Ptolemäus nicht bloss zu einer ungeheuren, sondern auch zu einer stetig sich ändernden Geschwindigkeit der Sonne. Beides zusammengenommen erregt schon Bedenken gegen die Richtigkeit der Annahme. Bei der scheinbaren Bewegung der Sonne liegen die Verhältnisse noch einfach, weit verwickelter werden sie bei der scheinbaren Bewegung des Mondes und auf übergrosse Schwierigkeiten stösst man, wenn man die scheinbaren Planetenbahnen in der angeführten Weise betrachtet, Schon bei dieser einfachen Betrachtung klingt der Zweifel leise nach, der Kopernikus Seele erfüllte, und dieser Zweifel ist nötig, um den Übergang zu finden von dem, was die sinnliche Wahrnehmung lehrt, zu dem, was in den Lehrbüchern als wirklich dargestellt wird. Diesen Durchgang muss jeder vollziehen, wenn nicht der Augenschein mit der vorgetragenen Lehre in Widerspruch bleiben soll. Über diesen Widerspruch hilft einem tiefer Denkenden auch die Veranschaulichung der scheinbaren und wirklichen Bewegung durch eine Kahn- oder Eisenbahnfahrt nicht hinweg; denn jeder, der sich nicht gerade verpflichtet fühlt, dem Worte des Lehrers zu glauben, wie es bei Kindern der Fall ist, wird fragen, was ihn denn veranlasse, die Beobachtungen, die bei einer Kahnfahrt gemacht werden, auf die Erscheinungen des Himmels zu übertragen, und er wird eben erst den Zweifel fühlen müssen, ehe er sich zu einer solchen Analogie versteht.

Es ist also klar, dass im Vorstehenden ein geschichtlicher Stoff dargestellt ist, der ebenfalls zu jeder Zeit in den Gebildeten lebendig und wirksam ist. Seine Wirksamkeit erstreckt sich auch in einer Richtung, die mehr auf das Gebiet der Logik übergreift. Wir sind bei diesen Betrachtungen nämlich in die Hypothesenbildung hineingeraten. Der Schüler hat einen Hauch davon verspürt, wie sich in einem grossen Geiste der Zweifel und das Bedürfnis nach Beseitigung der Widersprüche regen. Er hat gesehen, wie dieser zu einer frei erdachten Annahme greift und in mühsamer Arbeit durchprobiert, ob sich daraus die Erscheinungen ohne Widerspruch erklären lassen. Damit ist das Wesen der Hypothesenbildung charakterisiert, wie es in der Logikstunde nicht besser geschehen kann. Zu solchen geschichtlichen Stoffen wird man greifen müssen, und es ist verwunderlich, dass die ptolemäischen Epizyklen immer noch ihren Platz in vielen Lehrbüchern einnehmen.

Um zu derartigen wertvollen Betrachtungen Raum zu gewinnen, sollten noch einige andere überflüssige Dinge aus dem Unterrichte entfernt werden. Dahin gehört die Bemerkung über die Richtung des Schattens in den verschiedenen Zonen. So werden die Bewohner der heissen Zone zwei-, die der gemässigten ein- und die der kalten umschattig genannt (Schunke S. 41). Zunächst ist die

Bezeichnung unglücklich; denn niemand kann in dem Worte zweischattig einen Hinweis auf die Sachverhältnisse finden, dass, wenn die Sonne im Zeichen des Krebses steht, in der heissen Zone im wahren Mittag der Schatten nach Norden, ein halbes Jahr später aber nach Süden fällt. Im übrigen ist aber in der ganzen Sache wenig Witz enthalten. Sie ist eine so einfache Folgerung aus dem scheinbaren Übertritt der Sonne von der nördlichen auf die südliche Himmelshalbkugel, dass man ihr unmöglich ebensoviel Platz einräumen darf, wie dem wichtigen Beweis für die Kugelgestalt der Erde durch die Änderung der Polhöhe bei nordsüdlicher Bewegung (Schunke S. 35). Nicht viel bedeutsamer ist die andere Bemerkung, dass die Lage der Mittagslinie auf dem Pol unbestimmt sei; denn bis heute ist noch niemand in die Lage gekommen, auf dem Pol die Mittagslinie zu bestimmen. Wert gewinnt diese Erkenntnis erst, wenn sie in Verbindung mit der Bestimmung der Mittagslinie gebracht wird. Ist mit dem Schüler einmal die Nord-Süd-Richtung durch Beobachtung korrespondierender Höhen festgestellt oder das Verfahren wenigstens genau beschrieben worden, so könnte die Frage, wie sich eine solche Beobachtung auf dem Erdpol gestalten würde, zur Prüfung dienen, ob sich der Schüler die erläuterten Verhältnisse richtig vorstellt. Solche Prüfungsmittel, deren sich der Lehrer mehrere bereitlegen wird, haben in einem Lehrbuch ihren Platz etwa in den Anmerkungen, dürfen aber nicht mit dem gleichen Gewicht auftreten und in derselben Breite einherstolzieren wie die wichtigsten Wahrheiten des ganzen Faches. Haupt- und Nebensache müssen deutlich als solche im Lehrbuche vorgeführt werden. Geschieht das nicht, so bleibt der Schüler erfahrungsgemäss meist am Nebensächlichen hängen.

Mehr anhangsweise sollte meines Erachtens auch die Aufzählung von Fixsternen behandelt werden. Bei der Gelegenheit, wo von der Helligkeit der Sterne die Rede ist (Schunke S. 34), werden im Text fortlaufend nicht weniger als 14 Namen von Sternen erster Grösse aufgeführt, und es wird nichts weiter hinzugefügt, als dass sie in unseren Breiten sichtbar sind und teils auf der südlichen teils auf der nördlichen Halbkugel liegen. Welchen bildenden Wert hat das für einen Schüler? Soll er etwa diese 14 Namen seinem Gedächtnis einprägen? Würde dann nicht die Vorstellung von einem Wortbilde das Bewusstsein ausfüllen anstatt der von einem leuchtenden Punkte an einer bestimmten Stelle des Himmelsgewölbes? Soll eine solche Aufzählung Sinn haben, so muss sie mit einer guten Anleitung zum Aufsuchen der Sterne versehen sein. Über die Art, wie eine solche Anweisung beschaffen sein soll, kann man verschiedener Meinung sein. Vielleicht wäre es ganz zweckmässig, wenn z. B. vom Sirius gesagt worden wäre, dass er gerade zum Beginn des neuen Jahres kulminiere (31. Dezember Mitternacht) und dabei in Leipzig annähernd die Höhe von ¼ Rechten (22° 5') er-

reiche. Ein Sternverzeichnis, in dieser Weise ausgestattet, würde als Anhang sehr willkommen sein; denn es böte die Möglichkeit, reizte vielleicht sogar an, die Gestirne aufzusuchen. In der Form aber, wie es im vorliegenden Lehrbuch steht, verfällt es dem Urteil derer, die über den „Gedächtnisballast" zu Gerichte sitzen. Vor denselben Gerichtshof sollten auch einige Wegemasse gestellt werden, die auf S. 48 zu lesen sind, so das altgriechische Stadium, über dessen Länge man nicht einmal absolut sicher unterrichtet ist, und das altpersische Mass Parasange, das selbst H. Wagner nicht in die Tabelle der Wegemasse seines grossen Lehrbuchs der Geographie aufgenommen hat.

Um Platz für wichtige Gegenstände der astronomischen Erdkunde zu schaffen, darf man in der Ausscheidung vielleicht noch weitergehen und selbst gewisse physikalische Erscheinungen der Himmelskörper von den Betrachtungen der mathematischen Geographie ausschliessen. Freilich was in dieser Hinsicht die Spektralanalyse lehrt, darf keinem Seminaristen unbekannt bleiben. Doch die Frage ist berechtigt, ob nicht der Physikunterricht die physikalische Beschaffenheit der Himmelskörper bei der Gelegenheit mit erläutern soll, wo von der Zerlegung des Lichtes die Rede ist. Denn aus den dort anzustellenden Versuchen kann leicht und klar alles gefolgert werden, was für einen Seminaristen zu wissen nötig ist. Der geographische Unterricht hat zu derartigen Versuchen keine Zeit und wird blossen Verbalismus treiben müssen, wenn im physikalischen Unterrichte noch nicht von der Spektralanalyse die Rede gewesen ist. Im Interesse einer wahren Bildung ist dieser Ausscheidung oder besser Verlegung in ein anderes Fach selbst auf die Gefahr hin das Wort zu reden, dass das System des geographischen Lehrbuchs nicht vollständig ist.

Eine wie grosse Verführerin zum Verbalismus ist doch die Meinung, dass in den zwei Stunden, die gegenwärtig der Erdkunde in der zweiten Seminarklasse eingeräumt werden, alles das behandelt werden müsse, was in den wissenschaftlichen Lehrbüchern über diesen Gegenstand vorgetragen wird. Ein flüchtiger Blick, der im Vorbeigehen seitwärts auf die Witterungskunde geworfen werden möge, soll das bestätigen. Die Lehre von den Niederschlägen gründet sich zum guten Teil auf den Satz, dass sich die Luft in den unteren Schichten um $\frac{1}{2}^0$ C, in den oberen um 1^0 C abkühlt, wenn sie um 100 m in die Höhe steigt. In jedem Schulbuch über die allgemeine Erdkunde findet sich dieser Satz, aber fast immer fehlt eine befriedigende Erläuterung dazu. Diese kann auch nur in der Physik gegeben werden, wenn die mechanische Wärmetheorie zum Verständnis gebracht worden ist. An dieser Stelle des Physikunterrichts können viele Erscheinungen, wie z. B. der Föhn und die sogen. Steigungsregen ohne Schwierigkeit als Anwendungen der Theorie betrachtet und erläutert werden. Dadurch wird in kurzer

Zeit tieferes Verständnis erzielt werden als durch einen langen dogmatischen Vortrag, zu dem der Lehrer der Witterungskunde doch schliesslich seine Zuflucht nehmen muss, wenn er es nicht vorzieht, den Satz einfach mechanisch ohne Einsicht auswendig lernen zu lassen. Das Gesagte gilt beinahe für jeden Satz der Witterungskunde. Will sich der Seminarlehrer nicht auf das beschränken, was schliesslich jedem Schulkinde klar gemacht werden kann, dann ist die Physik gar nicht zu entbehren. Das Zweckmässigste ist demnach in diesem Falle, dem physikalischen Unterrichte einen Teil der Arbeit zuzuweisen. Viele Lehrbücher der Physik bringen ja schon die wichtigsten Lehren der Witterungskunde, ein unwiderleglicher Beweis für die innere Zusammengehörigkeit beider Fächer.

Zusammenfassend lässt sich jetzt sagen: Um Zeit zur Vertiefung zu gewinnen, ist alles Historische auszuscheiden, was für die Gegenwart keine Bedeutung mehr hat, und dem Physikunterrichte ist zuzuweisen, was ohne Versuche nicht klargemacht werden kann.

II.

Ist auf diese Weise der Stoff nicht unerheblich beschnitten, so kann das, was übrigbleibt, tiefer begründet werden. Das lässt sich zuerst dadurch erreichen, dass man die Gedankenführung, die in der Mathematik geübt wird, mit der in der astronomischen Geographie üblichen Denkweise in straffe Verbindung bringt. Das macht sich besonders bei einigen Annäherungswerten nötig, deren sich die mathematische Geographie bedient, mit denen sich aber die reine Mathematik nicht begnügen würde.

So wird die Frage, wie weit man von einem h m hohen Punkte A aus sehen könne, durch den Satz beantwortet: „Die Sehweite t berechnet sich für die Höhe h nach der Formel

$$t = \sqrt{(r + h)^2 - r^2} = \sqrt{h\,(2r + h)}.\text{“}$$

Fig. 2.

(Schunke S. 36). In einer mathematischen Arbeit würde man dies anstreichen, da doch die Sehweite nicht der Berührenden AC, sondern dem Bogen FC gleich ist. Genau genommen ist demnach erst der Winkel AMC $= \gamma$ zu bestimmen und mittels dessen wieder der Bogen FC. Der Winkel γ ergibt sich aus dem rechtwinkligen Dreieck ACM durch die Formel

$$\cos\gamma = \frac{r}{r + h}.$$

Da aber der Kosinus wegen der Kleinheit von γ ein ungenaues Resultat liefert, rechnet man besser nach der Gleichung

$$\operatorname{tg}\frac{1}{2}\gamma = \sqrt{\frac{h}{2r+h}},$$

die sich aus der vorigen ableiten lässt und ein sehr genaues Ergebnis liefert.[1]) Die Ausrechnung zeigt, dass der Winkel γ immer sehr klein ist. Bei einer Höhe von 10 km beträgt er nur $3^0\ 12'\ 30''$. In diesem Falle aber ist die Tangente nicht viel grösser als der Bogen. Bei einer so bedeutenden Höhe, wie hier angenommen, findet man den Unterschied nur 0,378 km gross. Noch geringer wird die Abweichung bei kleineren Höhen. Deshalb darf man sich die Arbeit, ohne grosse Fehler zu machen, erleichtern und statt des Bogens die Berührende berechnen. Das ist um so mehr gestattet, da die Aussichtsweite durch die Strahlenbrechung und ausserdem auf dem Lande durch die Unebenheiten des Bodens beeinflusst wird. Erst durch solche Überlegungen gewinnt die zu Anfang angeführte Formel die richtige Bedeutung und wird mit dem in der Mathematikstunde gebildeten Gedankenkreis gehörig verknüpft. Geschieht dies nicht, so führt die Formel entweder zu Gedankenlosigkeit oder zu Widersprüchen.

Geradezu als ein Denkfehler muss es bezeichnet werden, wenn der Satz: „Die Entfernungen der Erde von der Sonne verhalten sich umgekehrt wie die scheinbaren Sonnenhalbmesser" aus dem besonderen Falle hergeleitet wird, dass sich die Abstände verhalten wie 1 zu 2 (Schunke S. 53). Wird in der Logik nicht gerade vor dem Fehler gewarnt, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schliessen? Er lässt sich leicht durch folgende Gedankenentwicklung vermeiden. Wenn S den Sonnenmittelpunkt, $AS = p$, $BS = q$ zwei verschiedene Abstände der Erde von der Sonne und $SC = r$ den wirklichen Sonnenhalbmesser bedeuten (Fig. 3), so sind die

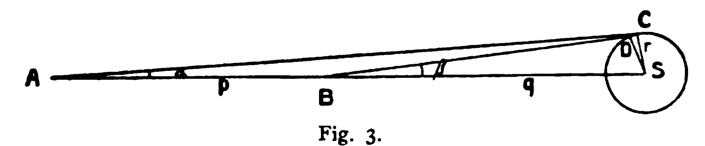


Fig. 3.

Winkel α und β, die von den Berührenden AC und BC und der Mittelpunktslinie gebildet werden, die scheinbaren Halbmesser der

---

[1]) Man subtrahiere beide Seiten der ersten Gleichung von 1 und addiere sie zu 1, so erhält man

$$1 - \cos\gamma = 1 - \frac{r}{r+h} \text{ und } 1 + \cos\gamma = 1 + \frac{r}{r+h}.$$

Zieht man auf beiden Seiten zusammen, so erhält man:

$$2 \sin^2\frac{1}{2}\gamma = \frac{h}{r+h} \text{ und } 2\cos^2\frac{1}{2}\gamma = \frac{2r+h}{r+h}.$$

Beide Gleichungen durcheinander dividiert, ergibt die obige zweite Gleichung.

Sonne. Aus den rechtwinkligen Dreiecken ACS und BDS erhält man zunächst

$$\sin \alpha = \frac{r}{p} \text{ und } \sin \beta = \frac{r}{q}.$$

Durch die Division ergibt sich das Verhältnis

$$\frac{\sin \alpha}{\sin \beta} = \frac{q}{p}.$$

Genau genommen lautet also das Gesetz: Die Sinus der scheinbaren Halbmesser verhalten sich umgekehrt wie die Entfernungen. Nun sind α und β sehr kleine Winkel. Sie schwanken zwischen 976" und 943". Nach den Lehren der Trigonometrie kann man bei so kleinen Winkeln statt des Sinus die Masszahl des dazu gehörigen Bogens vom Kreise mit dem Halbmesser 1 setzen. Der Umfang des ganzen Kreises ist dann 2π, die zu α'' und β'' gehörigen Bogen messen $\frac{2\pi \cdot \alpha''}{1\,296\,000}$ und $\frac{2\pi \cdot \beta''}{1\,296\,000}$. Diese Zahlen für $\sin \alpha$ und $\sin \beta$ eingesetzt ergibt die Formel

$$\frac{\alpha''}{\beta''} = \frac{q}{p}.$$

Da in der Trigonometrie die Funktionen sehr kleiner Winkel auch einmal behandelt werden müssen, so ist die vorstehende Ableitung eine ganz willkommene Gelegenheit zur Anwendung. Nebenbei hätten die Schüler noch den Gewinn, die Grenzen der Genauigkeit des gefundenen Gesetzes zu erkennen.

Wie im vorigen, so ist auch in diesem Falle das gefundene Gesetz schliesslich nur eine Annäherung an die mathematische Genauigkeit. Die Berechtigung und den Grad der Genauigkeit solcher Annäherungen muss aber der Schüler einsehen lernen, wenn nicht eine Lücke zwischen dem in der Mathematik geübten Denken und den Gedankengängen der astronomischen Erdkunde bleiben soll. Um die Brücke zwischen beiden zu schlagen und einen lückenlosen, widerspruchsfreien Gedankenkreis zu schaffen, sollten im Lehrbuche kurze Hinweise nicht fehlen.

Eine Vertiefung ist weiter in einigen anderen Fällen insofern möglich, als einer schiefen Auffassung vorgebeugt werden kann. Nur ein besonders auffälliges Beispiel sei angeführt. Vom synodischen Monat wird gesagt, dass sich seine Dauer aus der Zwischenzeit weit entlegener korrespondierender Phasen genau zu 29 Tagen 12 Stunden 44 Minuten 2,5 Sekunden ergibt. Niemand kann nach der Darstellung bei Schunke einsehen, warum man von „weit entlegenen Phasen" auszugehen hat, und jedermann wird meinen, dass alle Monate genau die angegebene Dauer haben. Nimmt man nun irgend einen Kalender — es genügt schon der Kalender des Sächsischen Pestalozzivereins — zur Hand, so findet man, dass im

Jahre 1907 der erste Vollmond am 29. Januar 2^h 38^m nachmittag, der zweite am 28. Februar 7^h 16^m nachmittag eintrat. Jeder kann sich leicht auszählen, dass die Zwischenzeit 30 Tage 4 Stunden 38 Minuten beträgt. Dagegen liegen zwischen dem 27. Mai 3^h 11^m nachmittag und dem 25. Juni 10^h 20^m abend, zwei anderen aufeinanderfolgenden Eintrittszeiten des Vollmondes, nur 29 Tage 7 Stunden 9 Minuten. Was soll nun ein Schüler, dem es etwa einfiele, die Dauer eines synodischen Monates auf die angegebene Weise zu bestimmen, denken, wenn seine Ergebnisse mit den Angaben seines Lehrbuches in so grobem Widerspruch stehen? Das alles lässt sich ganz leicht vermeiden, wenn man von vornherein den Schüler zu solchen Berechnungen anhält und zuerst den Satz aufstellt: Die Dauer der synodischen Umläufe des Mondes ist verschieden. Daraus ergibt sich dann von selbst die Notwendigkeit, einen mittleren Wert aufzusuchen, der gefunden wird, wenn man die Zeit, die zwischen weitentlegenen, gleichen Lichtgestalten liegt, durch die Anzahl der Umläufe teilt.

Willkommen wäre es dann bloss, wenn etwa ein witziger Kopf nach der Ursache der Verschiedenheit fragte; denn dann würde ein fruchtbarer Boden dafür vorhanden sein, kurz den Einfluss der Anziehung der Sonne zu erläutern, der zur Zeit der Sonnennähe ein anderer ist als zur Zeit der Sonnenferne und der sich beim Eintritt in den Vollmond anders äussert als beim Eintritt in den Neumond. Eine solche gelegentliche Erörterung prägt sich beinahe unvergesslich ein; denn sie ist nicht angelernt, sondern als Befriedigung eines intellektuellen Bedürfnisses mit dem ganzen Seelenleben innig verschmolzen. Dann findet auch die andere Bemerkung Verständnis, dass die übrigen Planeten den Lauf des Mondes ebenfalls beeinflussen. Ein Hinweis auf Werke der Seminarbücherei, die von diesen Dingen handeln, regte dann vielleicht manchen zu selbständiger Beschäftigung an.

Was die angeführten Beispiele, deren Zahl leicht vermehrt werden könnte, lehren, lässt sich in folgende Sätze zusammenfassen: Soll eine Vertiefung des Unterrichts in der mathematischen Geographie erzielt werden, so ist sie in engste Verbindung mit dem nächstverwandten Fache, der Mathematik, zu bringen, so dass ein widerspruchsloser und enger Zusammenhang zwischen beiden Fächern entsteht. Ausserdem können die oft sich bietenden Anlässe zu gelegentlichen Belehrungen zur Weckung eines die ganze Seele erfassenden Interesses benutzt werden.

III.

Mit der letzten Forderung bin ich nun der Hauptsache schon sehr nahe gekommen. Ein anhaltendes Interesse wird den Schüler zur selbständigen Arbeit antreiben, und dass der Schüler auf eignen

Füssen und mit offenen Augen das Gebiet der astronomischen Erdkunde durchwandere, ist unbedingt nötig, wenn anders befriedigende Erfolge erzielt werden sollen. Lehrbuch und Lehrer haben mehr nur die Bedeutung von Wegweisern bei dieser Wanderung. Prüft man daraufhin die Darstellung im Schunkeschen Lehrbuch, so kommt sie einem nicht selten vor wie das Hütlein in den alten Volksbüchern, das seinen Träger augenblicklich dahin versetzt, wo er zu sein wünscht. Ohne Bild: der dogmatische Vortrag ist gerade bei den wichtigsten Dingen beibehalten worden und bewirkt, dass der Schüler einfach glaube, was ihm dargeboten wird. Mit Rücksicht auf die Art der Erkenntnis, die der Schüler erlangt, wäre z. B. das erste Keplersche Gesetz am passendsten so formuliert worden: Ich glaube, dass sich die Planeten in Ellipsen um die Sonne bewegen; denn der Nachweis für die tatsächliche Gültigkeit dieses Gesetzes wird nicht erbracht. Ich begründe diese Behauptung dadurch, dass ich näher auf die Art und Weise eingehe, wie die Gestalt der Erdbahn erörtert wird. Diese Erörterung lässt sich etwa folgendermassen darstellen.[1]) Nachdem der Satz, dass sich die Entfernungen der Erde von der Sonne umgekehrt verhalten wie die scheinbaren Sonnenhalbmesser, plausibel gemacht worden ist — von einem Beweis kann man, wie oben gezeigt, nicht reden — wird beschrieben, wie man ein der wirklichen Erdbahn ähnliches Abbild derselben zeichnen kann. Aus einem astronomischen Kalender entnehme man die Winkel, um welche die Erde, von der Sonne aus gesehen, in einem beliebig gewählten Zeitabschnitt, etwa monatlich, vorrückt. Diese Winkel trage man alle um den Punkt S als gemeinschaftlichen Scheitelpunkt aneinander an. Ausserdem entnehme man aus dem Kalender die scheinbaren Halbmesser, unter denen die Sonne zu den gewählten Zeitpunkten erscheint. Den Strahlen, welche die aneinandergelegten Winkelschenkel bilden, gebe man eine Länge, die den reziproken Werten der dazu gehörigen scheinbaren Sonnenhalbmesser entspricht. Ist z. B. der scheinbare Sonnenhalbmesser am 1. Januar (1874) 977,59" und zu der Zeit, wo die Erde 180° vorgerückt ist, am 2. Juli 945,36", so gilt, wenn SP und SA die Abstände der Erde von der Sonne am 1. Januar und 2. Juli darstellen (Fig. 4), die Verhältnisgleichung: SP : SA = 945,36 : 977,59. Macht man demnach SP 945,36 beliebig zu wählende Masseinheiten lang, so muss man SA 977,59 solche Einheiten geben. „Man erkennt," heisst es nun wörtlich (Schunke S. 54), „dass die

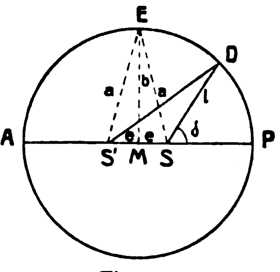


Fig. 4.

[1]) Bei den Zahlenbeispielen sind aus Gründen, die später klar werden, nicht die Zahlen, die bei Schunke stehen, gewählt, sondern die Verhältnisse von 1874 zu grunde gelegt worden.

Erdbahn eine Ellipse ist." Nach einigen Erläuterungen über die Ellipse folgt weiter die Behauptung: „Durch Rechnung findet man, dass für jeden Punkt D der Erdbahn die Summe der Strahlen DS und DS' gleich der grossen Achse AP ist."

An dieser Darstellung ist viererlei auszusetzen. Zunächst vermisst man die Angabe, wie ausser den beiden Endpunkten A und P der grossen Achse die übrigen Punkte des Erdbahnbildes gefunden werden können. Doch ist dies aus den gegebenen Anweisungen leicht zu erschliessen. Wenn beispielsweise SD die Entfernung der Erde am 26. Februar darstellt und der scheinbare Sonnenhalbmesser an diesem Tage (1874) 970,3" beträgt, so findet man die Strecke SD aus der Proportion

$$SD : SP = 977{,}59 : 970{,}3.$$

Da nach der Zeichung SP 945,36 Masseinheiten zählt, ist die Masszahl für SD gleich $\frac{977{,}59 \cdot 945{,}36}{970{,}3} = 952{,}47$. Auf diesem Wege können beliebig viele Punkte von dem Abbild der Erde bestimmt werden. Verbindet man diese durch eine krumme Linie, so erhält man das gesuchte Bild.

Zweitens ist es eine kühne Behauptung, wenn gesagt wird, dass man dieses Bild als Ellipse „erkennen" soll. Eine kurze Rechnung zeigt, dass dies ganz unmöglich ist. Wenn AP (Fig. 4) die grosse Achse und S und S' die beiden Brennpunkte einer Ellipse darstellen, so ist die im Mittelpunkt M der grossen Achse errichtete Senkrechte ME die kleine Halbachse. S und S' sind als Brennpunkte der Ellipse gleichweit von M entfernt. Daraus folgt, dass das Dreieck SES' gleichschenklig ist. Da nun nach der Grundeigenschaft der Ellipse die Summe der Leitstrahlen SE und SE' gleich der grossen Achsen sein muss, so ist jeder der beiden Schenkel gleich der halben grossen Achse (= a). Die Strecke MS lässt sich auch bestimmen aus $\frac{1}{2}$ AP — SP (= e). Das rechtwinklige Dreieck SME liefert dann für halbe kleine Achse ME

$$b = \sqrt{a^2 - e^2} = \sqrt{a\,(+\,e)\,(a - e)}$$

oder die für die Zeichnung gewählten Masszahlen eingesetzt.

$$b = \sqrt{977{,}59 \cdot 945{,}36} = 961{,}34.$$

Wählte man zur Masseinheit etwa 1 mm, so wäre die grosse Halbachse 961,475 mm, die kleine aber 961,34 mm lang. Der Unterschied betrüge also nur 0,135 mm. Es soll nun jemand versuchen, eine Ellipse, deren Halbachsen 961,475 mm und 961,34 mm lang sind, vom Kreise zu unterscheiden. Das ist selbst mit den allerschärfsten Reisszeugen nicht möglich. Wie will man dann die elliptische Form „erkennen" lassen an Figuren, die notwendig viel kleiner ausfallen müssen als die eben geschilderte?

Der dritte Punkt betrifft den Winkel, um den die Erde innerhalb eines bestimmten Zeitraumes vorrückt. Praktisch wird man den astronomischen Kalender ja in der Weise benutzen, wie es bei Schunke geschildert ist. Was gibt aber die Gewissheit, dass die dem Kalender entnommenen Zahlen richtig sind? Nichts weiter als der fromme Glaube. Um wenigstens eine Vorstellung davon zu geben, wie diese Winkel bis zu der im Kalender verzeichneten Genauigkeit gefunden werden können, hat man von den wirklichen Messungen auszugehen, die entweder der Schüler mittels Winkelmessungsinstrumenten und Uhr selbst anstellt, wenn auch bloss im gröbsten, oder die ihm ausführlich geschildert werden. Es würde zu weit führen, wenn das Verfahren hier umständlich dargestellt werden sollte. Nur so viel sei erwähnt, dass der Verfasser seinen Schülern gezeigt hat, wie zunächst aus den tatsächlichen Beobachtungen die Rektaszension und die Deklination der Sonne abgeleitet werden kann. Mittels der Kugeldreiecksrechnung hat er dann die Länge der Sonne ermittelt. Dadurch war es möglich, das scheinbare Fortschreiten der Sonne zahlenmässig zu verfolgen. Der Übergang vom geozentrischen zum heliozentrischen Standpunkt bietet dann bei der Erdbahn keine Schwierigkeit. Nur erst dann, wenn ein solcher auf der Anschauung ruhender Unterbau gegeben ist, darf das im Kalender gegebene Material benutzt werden. Geschieht dies aber ohne solche Vorerörterung, so bleibt alles in geheimnisvolles Dunkel gehüllt.

Als viertes Stück bleibt die Behauptung übrig, dass man durch Rechnung finde, die Summe der Strahlen SD und S'D sei gleich der grossen Achse AP. Es ist ohne weiteres klar, dass durch eine solche Bemerkung wiederum nichts anderes als Glaube vom Schüler verlangt wird. Zur Gewissheit wird der Satz doch erst, wenn eine solche Rechnung durchgeführt wird. Das bietet aber durchaus keine Schwierigkeit. Fasst man das Dreieck S'SD (Fig. 4) ins Auge, so erkennt man, dass die beiden Seiten $SS' = 2e$, $SD = l$ und der Winkel $S'SD = 180 - \delta$ bekannt sind. Nach dem Kosinussatz findet man dann, wenn $S'D = x$ gesetzt wird,

$$x^2 = l^2 + (2e)^2 - 2 \cdot 2el \cos(180 - \delta) \qquad (1)$$

oder $$x^2 = l^2 + (2e)^2 + 2 \cdot 2el \cos \delta. \qquad (2)$$

Macht man diese Gleichung durch Einführung eines Hilfswinkels zur logarithmischen Rechnung geschickt, so erhält man

$$x = (l + 2e) \sin \varphi, \qquad (3)$$

wobei der Winkel φ bestimmt ist durch die Hilfsgleichung

$$\cos \varphi = \frac{2 \sin \frac{1}{2} \delta \sqrt{2el}}{l + 2el}.[1]$$

[1]) Zur Einführung des Hilfswinkels: Man addiere und subtrahiere auf der rechten Seite der Gleichung (2) $2 \cdot 2el$, was den Wert nicht ändert so erhält man

Die Auflösung dieser Gleichungen, wobei man den Winkel $\delta = 56^0\ 47'\ 7''$ zu setzen hat, liefert für den Leitstrahl S'D 970,48 Masseinheiten. Die Summe der Masszahlen beider Leitstrahlen ist also 1922,95. Das stimmt genau zur Masszahl der grossen Achse. Erst wenn auf solche Weise mehrere Beispiele durchgerechnet sind, gewinnt man die Gewissheit, dass das Bild der Erdbahn eine gekrümmte Linie ist, deren wesentliches Merkmal darin besteht, dass die Summe der Leitstrahlen eine beständige Grösse und zwar gleich der grossen Achse ist, eine Linie, die Ellipse genannt wird. Dann gewänne auch die bei Schunke (S. 54) angeführte Tabelle Bedeutung. Die dort angegebenen 24 Beispiele lieferten für jeden Schüler einer Klasse eine Aufgabe, keine Überbürdung für den einzelnen, zusammengenommen aber eine mehr als genügende Bestätigung des Gesetzes.

So günstig wie in dem durchgeführten Beispiel aus dem Jahre 1874 wird sich das Ergebnis nicht immer gestalten. Gerade in den Jahren 1904 und 1906, die Schunke gewählt hat, werden sich kleine Abweichungen finden. Für einen ersten Nachweis der tatsächlichen Geltung des ersten Keplerschen Gesetzes ist dies nicht geeignet. Für eine zweite Probe aber ist es ganz gut, wenn sich kleine Abweichungen finden. Das gibt Gelegenheit, darauf hinzuweisen, dass der Lauf der Erde noch von anderen Bedingungen abhängt als von der Anziehung der Sonne, und vielleicht fühlt sich doch mancher Schüler veranlasst, etwa im „Mädler“ das Kapitel „Die Störungen“ zu studieren. Es ist damit zugleich wieder ein Beispiel für die Erweckung eines weitertreibenden Interesses gegeben.

Wie beim ersten, so bleibt auch beim zweiten Keplerschen

$$x^2 = l^2 + (2e)^2 + 2 \cdot 2el - 2 \cdot 2el + 2el \cdot \cos\delta$$

$$\text{oder } x^2 = (l + 2e)^2 - 2 \cdot 2el\,(1 - \cos\delta).$$

Zieht man die Differenz $1 - \cos\delta$ zusammen, so erhält man

$$x^2 = (l + 2e)^2 - 2 \cdot 2el \cdot 2\sin^2\frac{1}{2}\delta.$$

Wenn man nun das letzte Glied dieser Gleichung mit $(l + 2e)^2$ erst multipliziert und dann wieder mit derselben Grösse dividiert, wodurch sein Wert offenbar unverändert bleibt, so lässt sich $(l + 2e)^2$ als gemeinsamer Faktor ausheben.

$$x^2 = (l + 2e)^2\left(1 - \frac{4 \cdot 2el\sin^2\frac{1}{2}\delta}{(l + 2e)^2}\right).$$

Der Bruch in der zweiten Klammer ist augenscheinlich ein echter Bruch und lässt sich daher als das Quadrat von dem Kosinus eines Winkels, der φ^0 gross sein möge, auffassen. Den Wert für φ findet man aus der Gleichung

$$\cos^2\varphi = \frac{4 \cdot 2el\sin^2\frac{1}{2}\delta}{(l + 2e)^2}.$$

Wenn man nun statt des letzten Bruches $\cos^2\varphi$ oben einsetzt und $1 - \cos^2\varphi$ zusammenzieht in $\sin^2\varphi$, so erhält man

$$x^2 = (l + 2e)^2\sin^2\varphi,$$

was radiziert Gleichung (3) ergibt.

Gesetz die Schunkesche Darstellung den Nachweis für die tatsächliche Geltung schuldig, und doch ist er hier in bezug auf die Erde noch leichter zu führen. Ich entnehme die nötigen Angaben dem Wiener astronomischen Kalender für 1905. Der grösste scheinbare Sonnenhalbmesser betrug in diesem Jahre (1. Januar) 975,9", der kleinste 943,8" (1. Juli) und am 28. Februar 968,4". Vom 1. zum 2. Juli rückte die Erde, von der Sonne aus gesehen, 57' und vom 28. Februar bis zum 1. März 60' vor. Denkt man sich nun die Erdbahn wieder in der oben vorgeführten Weise dargestellt, so hat man den Abstand der Erde von der Sonne am 1. Januar durch 943,8, den am 1. Juli durch 975,9 und den vom 28. Februar durch $\frac{975,9 \cdot 943,8}{968,4} = 951,12$ Masseinheiten darzustellen. Die Fläche, die der Leitstrahl während 24 Stunden überstreicht, ist in Wirklichkeit ein Ausschnitt aus einer Ellipse. Weil aber diese Ellipse dem Kreis sehr nahe kommt und der Winkel am Brennpunkt sehr klein ist, kann man sie als Kreisausschnitt mit der jeweiligen Entfernung der Erde von der Sonne als Halbmesser ansehen. Die vom 1. zum 2. Juli überstrichene Fläche beträgt darnach $\frac{975,9^2 \pi \cdot 57}{21\,600}$ Quadrate über der Masseinheit. Für die Zeit vom 28. Februar bis zum 1. März findet man $\frac{951,12^2 \pi \cdot 60}{21\,600}$ solche Quadrate. Die Ausrechnung ergibt im ersten Falle 7895,6 und im zweiten 7894,6 Masseinheiten.[1]) Auch hier liefert die Rechnung erst die Gewissheit, dass das zweite Keplersche Gesetz wirklich besteht.

Es hat den Anschein, als ob viele Lehrbücher den empirischen Nachweis des zweiten Keplerschen Gesetzes für entbehrlich hielten, da Newton einen so einfachen Beweis für dasselbe erbracht hat. Dieser ist so allgemein bekannt, dass es überflüssig ist, ihn hier zu wiederholen, notwendig aber ist es, auf einen Irrtum aufmerksam zu machen, der sich leicht in bezug auf das Verhältnis zwischen dem Newtonschen und dem Keplerschen Gedankengang bei den Schülern einstellt. Meist wird nämlich die Vorstellung erweckt, durch Newtons Schlüsse werde es zur Gewissheit, dass Keplers Satz gilt. In Wirklichkeit ist das Verhältnis gerade umgekehrt. Keplers Sätze standen bereits auf grund von astronomischen Berechnungen als Tatsachen fest, als Newton sie zu weiterer Verarbeitung vornahm. Was er neu hinzubrachte, war die Zurückführung dieser Erscheinung auf bereits bekannte Erscheinungen, nämlich auf die, welche wir als Folge der Schwerkraft zu betrachten gewohnt sind. Kurz gesagt, Newton gab die Erklärung zu den Tatsachen, die Kepler festgestellt

---

[1]) Die Abweichung hat ihren Grund hauptsächlich darin, dass die benutzten Zahlen, besonders die für das Vorrücken der Erde, stark abgerundet sind.

hatte. Indem er nämlich annahm, dass die Sonne die Erde an sich ziehe wie diese einen Stein, konnte er mittels der bekannten Schlüsse nachweisen, dass der Leitstrahl bei der Bewegung der Erde um die Sonne in gleichen Zeiten gleiche Flächen überstreichen müsse. Da nun dies nach Keplers Rechnung der Fall ist, so konnte Newton überzeugt sein, dass der Sonne wirklich Schwerkraft zukomme und dass diese Kraft es sei, die die Erde zwingt, um die Sonne zu wandeln. Keplers empirischer Nachweis ist also die Begründung, auf die sich Newtons Beweisführung stützt, nicht umgekehrt. Es heisst deshalb die Sache auf den Kopf stellen, wenn der Newtonsche Beweis ohne die rechnerische Begründung vorgeführt wird.

Die Keplerschen Gesetze setzen voraus, dass sich die Erde um die Sonne bewege. Als Beweis für diese Umdrehung führt man in der Regel in erster Linie die Jahresparallaxe der Fixsterne an. Auch der Darstellung dieses Gegenstandes fehlt nicht selten die rechte Überzeugungskraft für die Schüler. Nach Schunke lässt sie sich etwa in folgender Weise wiedergeben. Obwohl die Fixsterne verschiedene Abstände von der Erde haben, erscheinen sie dem Auge doch alle gleichweit entfernt. Das hat seinen Grund darin, dass ein Stern L, der uns näher steht, bei der Vergleichung mit einem weiter entfernten Stern M auf die Kugelfläche projiziert wird, die man durch diesen gelegt denkt. Wenn sich nun die Erde im Raum fortbewegt, muss der nähere Stern zu verschiedenen Zeiten des Jahres auf verschiedenen Stellen der gedachten Kugelschale erscheinen. So entsprechen den Stellungen der Erde E_1 und E_2 (Fig. 5) die scheinbaren Sternörter L_1 und L_2. Den wahren Ort des Sternes L_m auf der angenommenen Kugelfläche findet man durch Projektion von der Sonne aus. Nun heisst es bei Schunke (S. 17): „Die Hälfte der jährlichen scheinbaren Verschiebung eines Sternes nennt man seine jährliche Parallaxe,“ und zehn Zeilen weiter steht: „Die jährliche Parallaxe eines Fixsternes misst den Winkel, unter dem der Halbmesser der Erdbahn von diesem Stern aus erscheint.“

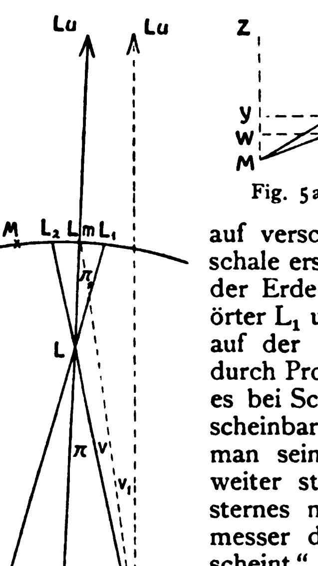


Fig. 5.

Fig. 5a.

An zwei Stellen sind diese Ausführungen der Verbesserung bedürftig. Die erste findet sich gleich am Eingang der Betrachtung. Man erhält nämlich keine Vorstellung davon, wie die erwähnten Verschiebungen des Sternes tatsächlich ermittelt werden. Da in diesem Falle eigne Beobachtungen un-

möglich sind, so muss sich der Unterricht mit einer Schilderung begnügen. Der Verfasser hat das in folgender Weise getan. Im Fernrohr erscheinen die beiden benachbarten Sterne L und M als zwei leuchtende Punkte. Mittels des Mikrometers lässt sich der scheinbare Abstand ML_1 (Fig. 5 a) bis auf Zehntelsekunden genau messen. Ebenso genau kann die Lage von ML zu einer durch M gehenden Geraden, etwa einem Teil des Scheitelkreises ZM mittels des Winkels ZML_1 bestimmt werden. Die Entfernung $ML_1 = a''$ lässt sich graphisch leicht darstellen, indem man für jede Sekunde eine beliebige Strecke, etwa 1 cm, als Masseinheit wählt. Der Winkel ZML_1 dagegen lässt sich schwer mit genügender Genauigkeit zeichnen. Mittels der trigonometrischen Funktionen kann man in dem rechtwinkligen Dreieck MWL_1 die Strecken MW und WL_1 berechnen. Dann lässt sich die ganze Beobachtung mit hinreichender Genauigkeit darstellen. Eine zweite Beobachtung liefert etwa die Figur YML_2. Werden diese Beobachtungen ein Jahr hindurch fortgesetzt — Bessel verglich den Stern 61 Cygni bei dem ersten Aufsuchen der Jahresparallaxe mit 2 benachbarten Sternen in 402 Beobachtungen — so erhält man schliesslich ein deutliches Bild von der Bewegung des Sternes L. Zugleich zeigt dieses Bild, um wieviel Bogensekunden sich der Stern L bewegt hat, nämlich soviel, als der grösste Abstand der Punkte L_1, L_2 usw. Zentimeter enthält. Erst durch die Darstellung des Verfahrens beim tatsächlichen Aufsuchen der Jahresparallaxe gewinnt die Besprechung eine anschauliche Grundlage und wirkliches Interesse.

Die zweite Verbesserung ist da anzubringen, wo die Hälfte der jährlichen Verschiebung gleich dem Winkel gesetzt wird, unter dem der Halbmesser der Erdbahn von dem Stern aus gesehen erscheint. Wenn dies richtig wäre, so müsste $\sphericalangle \pi$ (Fig. 5) gleich dem $\sphericalangle v$ sein. Jeder geweckte Schüler sieht sofort, dass $\sphericalangle \pi$ als Aussenwinkel am Dreieck LL_mE_2 grösser ist als $\sphericalangle v$. Zur Hebung dieses Widerspruchs ist darauf zu achten, dass offenbar der Punkt L_m selbst wieder eine Verschiebung erleiden muss, wenn auch eine sehr kleine, d. h. der Punkt L_m hat auch eine jährliche Parallaxe, π_1 der Figur. Auf einer im eigentlichen Sinne unendlich weiten Kugelfläche erscheint, von der Sonne aus betrachtet, der Stern L wie auch der Punkt L_m im Punkte L_u. Von der Erde aus wird L_m im Laufe eines Jahres auf verschiedenen Stellen der unendlich weiten Kugelfläche gesehen. Die Hälfte der jährlichen Verschiebung (v_1) ist gleich dem Winkel $L_mE_2L_u$. Da nun der Punkt L_u unendlich weit entfernt ist, erscheint von dort aus der Erdbahnhalbmesser als Punkt und die beiden Geraden L_uS und L_uE_2 sind als gleichlaufend anzusehen. Dann ist aber wirklich $\sphericalangle \pi_1 = \sphericalangle v_1$, die jährliche scheinbare Verschiebung gleich der Jahresparallaxe, als Wechselwinkel an durchschnittenen Parallelen.

Da nun aber der Punkt L_m nicht im strengen Sinne unendlich weit entfernt ist, kann auch v nicht ohne weiteres gleich π gesetzt werden. Die Betrachtung der Figur zeigt vielmehr, dass

$$v = \pi - \pi_1$$

ist, in Worten, dass die Hälfte der jährlichen scheinbaren Verschiebung gleich der Differenz der Parallaxen der beiden verglichenen Sterne ist. Dieses Umstandes ist sich Bessel bewusst gewesen. Deshalb verglich er den Stern L mit zwei Hilfssternen. Streng genommen hätten sich dann zwei verschiedene Differenzen ergeben müssen, wenn nicht, was aber sehr unwahrscheinlich wäre, beide Hilfssterne zufällig gleichweit von der Erde entfernt gewesen wären. In Wirklichkeit fand nun Bessel die Differenzen nicht wesentlich verschieden und schloss daraus, dass die Hilfssterne genügend weit entfernt seien, um die halbe jährliche Verschiebung gleich der Jahresparallaxe zu setzen.

Wenn nun die durch die Astronomen gefundenen Werte gegeben werden, wird jeder Schüler mit Freude berechnen, wie weit die Sternwelt von der Erde entfernt ist, und die Ergebnisse werden nicht mehr bloss mysteriöse Vorstellungen, sondern Überzeugung und Gewissheit sein. Auch um des erzieherischen Wertes willen lohnt sich solche Vertiefung. Mit Ehrfurcht steht man vor dem Weltall, wenn man auf diese Weise mit eignen Schwingen einen Flug in dasselbe zu unternehmen gewagt hat. Man bekommt Respekt vor der Gedankenarbeit der Astronomen; denn man ahnt ihre Grösse und Schwierigkeit ebenso wie die Gewissenhaftigkeit, mit der sie erledigt wird.

Die Mühe des Selbstsuchens kann dem Schüler in etwas grösserem Masse auch bei der Behandlung der Aberration des Lichtes auferlegt werden. Das gilt schon für die Erläuterung durch einen irdischen Vorgang. Im vorliegenden Lehrbuch (S. 52) wird gesagt, dass man ein Rohr, dessen Achse entlang ein Regentropfen fallen soll, senkrecht halten muss, wenn man stillsteht, dass es dagegen nach vorn geneigt werden muss, wenn es bewegt wird. So anschaulich diese Vorstellung ist, hat sie doch für die Behandlung mit Seminaristen den Mangel, dass sie sich schwer zu zahlenmässiger Betrachtung verdichten lässt. Das ist möglich, wenn man, worauf übrigens schon der Entdecker der Lichtabirrung, Bradley, hingewiesen hat, das Schiessen auf bewegte Gegenstände benutzt.

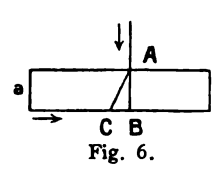


Fig. 6.

Ein Infanteriegeschoss mit der Geschwindigkeit l durchschage einen in der Fahrt begriffenen Eisenbahnwagen, der in 1 Sekunde e m zurücklegt und a m breit ist. Das Geschoss treffe die Vorderwand des Wagens in A unter einem rechten Winkel, wobei von der Reibung beim Durchschlagen abgesehen werden möge. Um die Breite des Wagens AB (= a m) (Fig. 6) zu durchfliegen, braucht es

$\frac{a}{l}$ Sekunden. Nach dieser Zeit durchlägt es die Hinterwand. Ruhte der Wagen, so geschähe dies im Punkte B. Da er aber die Geschwindigkeit e hat, so ist er in der Zeit von $\frac{a}{l}$ Sekunden um $\frac{a}{l} \cdot e$ m vorwärts gefahren. Die Hinterwand wird also nicht im Punkte B, sondern etwa im Punkte C getroffen, der $\frac{a}{l} \cdot e$ m hinter B liegt. Hätte man nun in A und C ein Rohr befestigt, so würde die Kugel die Achse desselben entlang geflogen sein. Einem in C befindlichen Auge wäre es vorgekommen, als ob die Schussrichtung AC gewesen wäre, obwohl sie in Wirklichkeit AB war. Ähnliches gilt auch, wenn das Geschoss den Wagen nicht unter einem rechten Winkel trifft. Es lässt sich also sagen: Wenn ein Geschoss entlang der Achse eines Rohres, das von einem Eisenbahnwagen fortgetragen wird, fliegen soll, so darf das Rohr nicht in der Schussrichtung aufgehängt werden, sondern muss etwas in der Fahrtrichtung nach vorn geneigt sein.

Dieses Beispiel lässt sich nun sofort auf die Verhältnisse übertragen, die bei der Aberration des Lichtes vorliegen. Das Rohr, das im Eisenbahnwagen aufgehängt ist, gleicht dem Fernrohr. Den

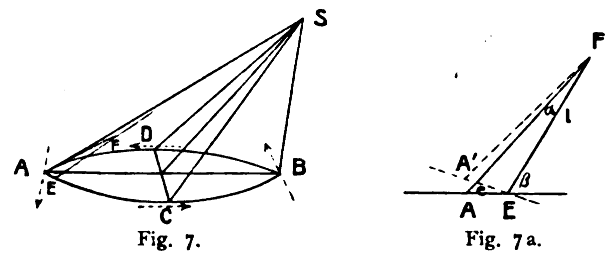


Fig. 7. Fig. 7a.

Zug vertritt die Erdkugel, und das Geschoss wird durch den Lichtstrahl ersetzt. Bewegt sich das Fernrohr in der Zeiteinheit von A nach E (Fig. 7 und 7a) und der Lichtstrahl in derselben Zeit von F nach E, so muss das Fernrohr nach dem Erläuterungsbeispiel die Lage AF einnehmen. Der Abweichungswinkel α hängt aber, wie Fig. 7a sofort zeigt, auch ab von dem Winkel β, den die Geraden FE und AE miteinander bilden. Um diese Abhängigkeit zu untersuchen, beachte man, dass Winkel $FAE = \beta - \alpha$ ist. Nach dem Sinussatz gilt dann die Gleichung:

$$\frac{\sin \alpha}{\sin (\beta - \alpha)} = \frac{e}{l}.$$

Zerlegt man den Sinus der Differenz $(\beta - \alpha)$ in Produkte und kürzt den Bruch links mit $\sin \alpha$, so ergibt sich

$$\frac{1}{\sin \beta \operatorname{ctg} \alpha - \cos \beta} = \frac{e}{l}.$$

Daraus geht schliesslich hervor

$$\mathrm{tg}\alpha = \frac{\frac{e}{l}\sin\beta}{1 + \frac{e}{l}\cdot\cos\beta}.$$

Der Winkel β kann nun verschiedene Werte annehmen. Ist er 90^0 gross, so ist $\sin\beta = 1$ und $\cos\beta = 0$, demnach

$$\mathrm{tg}\alpha = \frac{e}{l}.$$

Wenn dagegen $\beta = 0^0$ ist, die beiden Bewegungsrichtungen also zusammenfallen, ist $\sin\beta = 0$ und demnach $\frac{e}{l}\sin\beta$ auch gleich 0, woraus folgt

$$\mathrm{tg}\alpha = 0.$$

Diese Gleichungen lehren, dass der Wert des Abweichungswinkels zwischen bestimmten Grenzen schwankt. Am grössten ist er, wenn beide Bewegungsrichtungen senkrecht aufeinanderstehen. Bilden diese einen schiefen Winkel, so ist die Abweichung kleiner und verschwindet ganz, wenn beide Bewegungen zusammenfallen.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich nun alle Formen der scheinbaren Bewegung der Fixsterne, so weit sie auf der Aberration beruhen, ableiten. Der Lichtstrahl, der von dem beobachteten Stern zur Erde gelangt, beschreibt im Laufe eines Jahres den Mantel eines Kegels. In der Regel wird es ein schiefer Kegel sein. Befindet sich nun die Erde in der Ebene des senkrechten Achsenschnittes ASB (Fig. 7), so bilden beide Bewegungen einen rechten Winkel, die Abweichung des Fernrohrs von der Richtung des Lichtstrahls ist also am grössten (AF Fig. 7). Der Stern wird folglich nicht an seinem wahren Ort S gesehen, sondern vor der Ebene des senkrechten Achsenschnittes. In den übrigen Stellungen liegen die beiden Bewegungsrichtungen schiefwinklig zueinander, und die Abweichung ist geringer. So ergibt sich als scheinbare Bahn des Sternes eine gekrümmte, in sich zurücklaufende Linie. Die ganz regelmässige Ab- und Zunahme des Abweichungswinkels in den vier Teilen der Bahn lässt schliessen, dass diese eine Ellipse ist. Ist der Kegel gerade, steht also der Stern im Pol der Ekliptik, so ist die scheinbare Bahn ein Kreis, weil die Richtung der Erdbewegung und die des Lichtes immer einen rechten Winkel bildet. Schliesslich lässt sich auch der Wert der grössten Abweichung aus der Formel

$$\mathrm{tg}\alpha = \frac{e}{l}$$

leicht finden. Die Geschwindigkeit der Erde in ihrer Bahn, d. h. die in einer Sekunde zurückgelegte Strecke, findet man aus

$$e = \frac{2a\pi}{365{,}256\,.\,86400},$$

wo die Erdbahn als Kreis mit der grossen Halbachse als Radius aufgefasst ist. Um die grosse Halbachse der Erdbahn zu durchlaufen, braucht das Licht (nach Mädler) 498,2 Sekunden. Seine Geschwindigkeit ist also

$$l = \frac{a}{498,2}.$$

Demnach ist
$$\frac{c}{l} = \frac{2\pi \cdot 498,2}{365,256 \cdot 86400} = \operatorname{tg}\alpha.$$

Die Ausrechnung ergibt für α 20,45", was sehr gut zu den Angaben vieler Lehrbücher stimmt. Schliesst man nun die Betrachtung mit der Mitteilung, dass alle diese Erscheinungen, die der vorausgesetzte Umlauf der Erde um die Sonne fordert, tatsächlich beobachtet werden, so wird jeder Schüler ganz von selbst dem Satz zustimmen, dass die Erde die Sonne umkreist. Solche innere Zustimmung aber ist nötig, wenn der Unterricht wahre Bildung erzielen und nicht bloss die Dinge anlernen will.

Diese fröhliche Bejahung wird noch weniger als in dem angeführten Beispiel erweckt bei einigen anderen Sätzen, auf die nur hingewiesen werden möge. So ist hier anzuführen, was über die Bestimmung des Mondabstandes gesagt ist (Schunke S. 15). Die Angabe, dass die Entfernung des Mondes von der Erde 60,3 Erdkugelhalbmesser beträgt, ist an sich trocken und wird höchstens als eine Last fürs Gedächtnis empfunden. Erst wenn man die bestimmten Zahlen kennt, die durch Beobachtungen gefunden worden sind, und mit diesen die Berechnung durchführt, wird der Gegenstand interessant und bedeutungsvoll. Gerade bei der Bestimmung des Mondabstandes bietet die Rechnung für einen Seminaristen, der mit den Grundformeln der Trigonometrie bekannt ist, keinerlei Schwierigkeiten, und man möchte wünschen, dass in Zukunft keinem Lehrer das Bewusstsein fehlen möge, mit dieser ältesten und auch einfachsten astronomischen Entfernungsbestimmung vertraut zu sein.[1]) Ähnliches lässt sich auch von der Bestimmung der Sonnenparallaxe sagen, die S. 16 vorgeführt wird.

Es würde zu weit führen, sollten alle Beziehungen der Erde zum gestirnten Himmel in dieser ausführlichen Weise durchgegangen werden. Ich kehre deshalb aus dem Weltall auf die Erde zurück und betrachte zuerst, wie der Schüler die Dauer des Tages, d. h. die Zeit von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang bestimmen lernen soll. Es werde hier

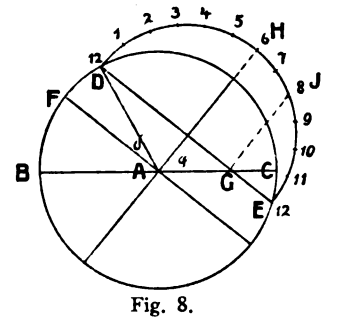


Fig. 8.

[1]) Die notwendigen Zahlen sowie die Formelentwicklung bei Martus, Astronomische Erdk., kl. Ausg. S. 60f.

wörtlich wiedergegeben, wie dieser Gegenstand bei Schunke dargestellt ist (S. 41): „Für den Ort A mit 50^0 Polhöhe ergibt sich die Dauer des längsten Tages, wenn man die halbe Kreisbahn der Sonne für 22. Juni als Halbkreis DHE über dem Durchmesser DE zeichnet (Fig. 8). Das über dem Horizont liegende Bogenstück DHJ dieses Halbkreises zeigt an, dass die Sonne am 22. Juni von Mittag an noch 8 Stunden über dem Horizont bleibt, so dass sich für den längsten Tag unter 50^0 Br. 16 Stunden ergeben; der kürzeste Tag währt hier demgemäss 8 Stunden." Das ist die ganze Anleitung. Schwierigkeiten bereitet hier schon das Verständnis der Figur. Aber angenommen, der Schüler lerne die Konstruktion mit Einsicht ausführen, Mühe wird es ihm immerhin bereiten, ist doch der praktische Gewinn kein anderer, als dass er einsehen lernt, im Sommer seien die Tage lang und im Winter kurz, was einem Seminaristen der zweiten Klasse zu sagen kaum nötig ist. Damit dies klar werde, vergegenwärtige man sich die Konstruktion, die nötig wird, wenn man bis auf 5 Minuten genau ermitteln will, wie lange die Sonne am 1. Mai 1907 bei einer Deklination von $14^0\ 48'$ über dem Horizont Leipzigs mit der Polhöhe $51^0\ 20'$ zu sehen war. Zuerst hätte man den Winkel $HAC = 51^0\ 20'$, sodann den Winkel $DAF = 14^0\ 48'$ zu zeichnen. Beides ist mit den Werkzeugen eines Schülers ganz unmöglich. Um die gewünschte Genauigkeit von 5 Minuten zu erreichen, hätte man den Halbkreis DHE in $12 \cdot 12 = 144$ gleiche Bogen zu zerlegen, was wiederum unausführbar für Schüler ist. Nimmt man nun noch hinzu, dass auch beim Errichten von Senkrechten (GJ) und beim Ziehen von Parallelen (DE) Fehler entstehen, so leuchtet ein, dass tatsächlich die ganze umständliche und mühevolle Arbeit nur den Wert einer ganz rohen Schätzung beanspruchen darf. Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus! Hier bleibt nichts übrig, als entweder bescheiden zu sagen, dass sich die Bildung eines Seminaristen in diesem Punkte nicht über das Niveau des Volksschülers hinausheben lässt, oder zu versuchen, ob ihm nicht einige Sätze aus der Kugeldreiecksrechnung beizubringen sind. Unmöglich ist das nicht. Die dreiseitige körperliche Ecke wird in der Stereometrie ausführlich behandelt. Wenn man diesen Betrachtungen noch zwei oder drei Stunden hinzufügt, eine Zeit, die sich durch Ausscheiden von weniger wichtigen Dingen gewinnen lässt — kann man den Sinussatz und die beiden Kosinussätze für das Kugeldreieck ableiten. Bei den Kenntnissen, die jetzt ein Seminarist in der ebenen Trigonometrie besitzt, bietet das gar keine Schwierigkeit. Dann lässt sich der Bogen, den die Sonne vom Aufgang bis zur Kulmination zu durchlaufen hat, in Winkelgraden leicht und hinreichend genau bestimmen. Sieht man von der Strahlenbrechung ab, so erhält man die einfache Formel $\cos t = - \operatorname{tg}\varphi \cdot \operatorname{tg}\delta$, wo t den gesuchten Bogen in Winkelgraden, φ die Polhöhe des Ortes und δ die Deklination der Sonne bedeutet. Die Umrechnung des Winkel-

masses in Zeitmass folgt leicht aus der Tatsache, dass die Sonne in 24 Stunden 360° durchwandert. Aber auch einige andere Dinge können mit Hilfe der Kugeldreiecksrechnung dem Verständnis der Schüler nahegebracht werden, deren Bedeutung sonst dunkel bleibt. Erwähnt sei nur, dass dadurch möglich wird, die astronomische Länge und Breite eines Sternes aus den anderen Systemen von Koordinaten zu ermitteln und zu zeigen, wie diese Angaben aus den wirklichen Beobachtungen abgeleitet werden. Dank des Entgegenkommens der nächst-vorgesetzten Behörde ist es nicht bloss dem Verfasser, sondern auch einem seiner Herren Kollegen möglich gewesen, die hier gemachten Vorschläge zu erproben. Sie haben die Freude gehabt, zu sehen, dass sich die Schüler mit Interesse und nicht ohne Erfolg der Arbeit hingegeben haben. Da eine solche Vertiefung ohne nennenswerten Zeitaufwand möglich ist, darf sie meines Erachtens das Seminar dem künftigen Lehrerstande nicht schuldig bleiben.

Obwohl im vorhergehenden nicht eine ausführliche Behandlung und Einübung der sphärischen Trigonometrie, sondern nur eine gelegentliche Besprechung einiger Sätze empfohlen worden ist, kann man doch entgegenhalten, dass damit das Ziel, das gegenwärtig dem Seminar gesteckt ist, überschritten worden sei und deshalb ein hauptsächlich für Seminare bestimmtes Lehrbuch keine Rücksicht darauf zu nehmen brauche. Dieser Einwurf fällt weg, wo es sich um Aufgaben handelt, die mittels der ebenen Trigonometrie gelöst werden können. Hierher gehört die Behandlung der Gradmessung. Über diesen Gegenstand sagt unser Lehrbuch (S. 46), dass Snellius die Methode der Triangulation zuerst um 1614 angewendet habe. Zwischen die beiden Orten A und F (Fig. 9) wird ein Netz von Dreiecken eingelegt, deren Eckpunkte durch Kirchtürme oder andere weithin sichtbare Signalpunkte gebildet werden. Sind nun eine von den Dreiecksseiten, etwa AB und die numerierten Winkel gemessen, so lassen sich die einzelnen Dreiecksseiten und auch die Entfernung AF berechnen.

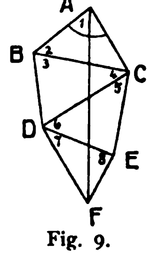


Fig. 9.

Auch in das Wesen dieses Gegenstandes kann man den Schüler bedeutend tiefer einführen, wenn man dessen eigene Arbeit und Betätigung etwas mehr in Anspruch nimmt. Die Bedingungen dazu sind jetzt in zweifacher Hinsicht gegeben. Einmal besitzt der Seminarist die nötigen mathematischen Vorkenntnisse, um einige Berechnungen selbst auszuführen. Seitdem die ebene Trigonometrie in den Lehrplan der sächsischen Seminare aufgenommen ist, versteht er rechtwinklige Dreiecke zu berechnen und auch den Sinussatz anzuwenden. Was nun zweitens die Sache anlangt, so liegt schon seit mehr als 15 Jahren die Bearbeitung des Dreiecksnetzes erster Ordnung von der sächsischen Gradmessung vor, die ein überaus

reiches Zahlenmaterial bietet, aus dem sich nach Belieben auswählen lässt, was für den Unterricht nötig ist. Die Ausnutzung dieser Vorteile sollte nun damit beginnen, dass die Schüler einmal an einen trigonometrischen Punkt geführt und ihnen zwei andere von dort aus sichtbare Fixpunkte gezeigt werden. Erst so gewinnen sie eine wirkliche Anschauung von einem durch Triangulation zu bestimmenden Dreieck. Nicht weniger günstig ist ein hochgelegener Punkt innerhalb eines solchen Dreiecks, von dem aus die ganze Fläche bis zu den drei Eckpunkten überblickt werden kann. Es ist beinahe erhebend, wenn statt der kahlen Striche auf dem Papier eine solche gesättigte Anschauung in der Natur geboten wird, und es lohnt sich reichlich, einen Schulausflug so einzurichten, dass ein solcher Punkt mit berührt wird. Aufgrund einer solchen Anschauung kann weiter auch die Berechnung einiger Dreiecke ausgeführt werden. So hat der Verfasser zwei Dreiecksketten gebildet. Die erste reicht von der gemessenen Grundlinie bei Grossenhain bis zu der Linie Rochlitzer Berg–Leipzig. Diese Strecke wird als Basis der zweiten Kette angesehen, die sich von Leipzig bis zum Kapellenberg erstreckt. Da auf dem Kapellenberg sowohl die Polhöhe als auch ein Azimut astronomisch bestimmt worden ist und man auch die Polhöhe Leipzigs kennt, kann man leicht das Meridianstück Kapellenberg-Leipzig und daraus weiter den Erdkugelhalbmesser ermitteln. Durch zweckmässige Verteilung der etwas umständlichen mechanischen Rechenarbeit auf die einzelnen Schüler einer Klasse ist eine Überbürdung vermieden, im ganzen aber doch eine treffliche Einsicht in das Wesen der Triangulation erzielt worden, und der Satz, dass der Erdkugelhalbmesser 6370 km misst, ist zur wirklichen Erkenntnis geworden. Ich glaube, dass nicht bloss der beste Teil der Seminaristen das Bedürfnis nach solcher Vertiefung hat, und die künftige Lehrerschaft hat ein Recht auf Befriedigung dieses Bedürfnisses.

Wie der Unterricht in der mathematischen Erdkunde im einzelnen vertieft werden kann, ist an einer genügenden Anzahl von Beispielen gezeigt worden. Es erübrigt, noch einen Blick auf das Ganze der Bildung zu werfen, die man sich erwirbt, wenn einem die Schunkesche Darstellung als Leitfaden dient. Zwar ist das Urteil darüber, wie es am Ende des Schuljahres im Kopfe des Schülers aussieht, nicht leicht, doch so viel darf gesagt werden, dass der grösste Teil des erworbenen Wissens Buchwissen sein wird. Das geht schon daraus hervor, dass auf das selbständige Erarbeiten der einzelnen Erkenntnisse zu wenig Wert gelegt wird und dass der dogmatische Vortrag zu viel vorherrscht. Es erhellt aber auch daraus, dass nicht in der gehörigen Weise auf Anschauung und Beobachtung gedrungen wird. Einige Anschauungen, auf die im Buche hingewiesen wird, bringen die Seminaristen aus der Volksschule mit. Wo man das Zenit und die vier Himmelsgegenden zu suchen habe, darf man im allgemeinen

bei jedem Sextaner als bekannt voraussetzen. Auch die Kenntnis von einigen Sternbildern, von der Milchstrasse und dem Polarstern bringen viele mit. Was sonst noch im Buche zur aufmerksamen Beobachtung des Himmelsgewölbes auffordert, ist nicht allzuviel und vor allen Dingen zu unbestimmt, so die auf S. 2 stehende Bemerkung, dass man mittels einer Karte des Himmels Sterngruppen ausfindig machen kann. Ferner gehört hierher die Angabe, dass der Frühlingspunkt gegenwärtig im Sternbild der Fische, der Herbstpunkt im Sternbild der Jungfrau liege (S. 8). Alles dies ist geeignet, oben darüber hin zu lesen, ohne sich dabei die leuchtenden Punkte am Himmelsgewölbe vorzustellen. Am weitesten aber bleibt die Vorstellung von dem Himmel entfernt und versenkt sich am tiefsten in das Papier des Buches, wo von den verschiedenen Kreisen am Himmelsgewölbe die Rede ist (S. 7). So bleibt völlige Unklarheit darüber, wie z. B. der Astronom die Wendekreise, den Äquator, die Ekliptik und anderes an der scheinbaren Himmelskugel auffindet. Niemand kann diese Linien an das Firmament anzeichnen wie auf einen Iduktionsglobus. Sie bleiben deshalb für die meisten Schüler Striche, die nur auf einer bestimmten Seite seines Lehrbuches, sonst aber nirgends in der Natur Realität besitzen. Der natürliche Gang, den die Wissenschaft durchlaufen hat, ist doch der, dass diese Linien zuerst am Himmelsgewölbe vorgestellt und nachträglich auf dem Papier versinnlicht worden sind. Diese Entwicklung lässt sich nachahmen, wenn das Lehrbuch etwa zur Lösung folgender Aufgaben auffordert.

1. Mittels des Theodoliten das Zenit aufzusuchen. Anleitung: Man gebe dem Grundkreis horizontale Lage und stelle das Fernrohr am Höhenkreis auf 90°.

2. Man lasse den Theodoliten in seiner Stellung und drehe das Fernrohr bei festgehaltenem Grundkreis nur um den Höhenkreis. Welche Linie beschreibt die Verlängerung der optischen Achse am Himmel und welche Lage hat die entstehende Ebene zur Horizontebene? Anleitung: Zu 1 beachte man, dass das Himmelsgewölbe als Kugel vorzustellen ist, in deren Mittelpunkt der Theodolit steht. Bei 2 ist zu berücksichtigen, dass die Gerade vom Mittelpunkt des Grundkreises zum Zenit senkrecht auf dem Horizont steht. Die beschriebenen Kreise heissen Scheitelkreise.

3. Höhe und Zenitabstand eines beliebigen Sternes mittels des Theodoliten zu bestimmen. In der Anleitung sind die Begriffe Höhe und Zenitabstand festzusetzen, als Folgerung ergibt sich der Satz: Höhe und Zenitabstand ergänzen sich zu 90°.

4. Bei der Bestimmung der Sternhöhe ist bemerkt worden, dass der Stern seinen Ort am Himmelsgewölbe ändert. Um seinen Lauf zu verfolgen, muss das Fernrohr um den Grund- und den Höhenkreis zugleich gedreht werden. Gibt man aber dem Grundkreis

eine bestimmte Neigung nach Norden zu,[1]) so kann man den Lauf des Sternes verfolgen, indem man das Fernrohr nur um den schiefgestellten Grundkreis dreht, am Höhenkreis aber festschraubt. Welcher Art ist die Linie, die der Stern beschreibt? Anleitung: Man verlängere die Achse des Theodoliten und fälle von dem Sterne ein Lot auf die Verlängerung. Der Winkel, der von der Achse des Theodoliten und der Geraden nach dem Stern gebildet wird, bleibt sich bei allen Stellungen des Sternes gleich. Die Deckbarkeit von Dreiecken ergibt, dass das vom Stern auf die Verlängerung der Theodolitenachse gefällte Lot bei allen Stellungen des Sternes gleich ist. Der Stern beschreibt also einen Kreis, dessen Ebene senkrecht zur Achse des Theodoliten liegt. Folgerungen: 1. Da diese Beobachtung bei allen Sternen gemacht werden kann, darf man sagen, dass sich die ganze Himmelskugel um eine Achse dreht, die Weltachse heisst. 2. Die Punkte, wo die Weltachse die Himmelskugel schneidet, heissen Pole usw.

5. Welche Lage haben die Kreisbahnen der Sterne zueinander? Anleitung: Man beachte ihre Lage zur Weltachse.

In methodischer Folge lassen sich so alle notwendigen Beobachtungen aufzeichnen und Hinweise auf die Folgerungen beifügen. Ob man die Form von Aufgaben oder die zusammenhängender Darstellung wählen will, ist ohne Belang. Jedenfalls aber sollte in ähnlicher Weise energisch auf Anschauung gedrungen werden, so dass sich die Schüler selbst dann, wenn die Beobachtung aus irgend einem Grunde nicht ausgeführt werden sollte, doch wenigstens die Art ihrer Ausführung leicht vergegenwärtigen könnte. Wenn auch nur die grundlegenden Messungen wirklich mit den Schülern gemacht werden, so gewährt das schon eine Bildung der Raumphantasie, die nichts vom Buche weiss, sondern alle ihre Bestandteile vom Anblick des heiteren, gestirnten Himmels bezieht. Darin liegt zugleich ein erzieherisches Moment erhebendster Art.

Ziehen wir nun die Folgerungen für den Unterricht aus den Beispielen dieses Teiles! Eignes Anschauen und Beobachten, eignes Nachdenken, eignes Errechnen der Ergebnisse sind nötig, wenn der Unterricht in der mathematischen Geographie in die Tiefe dringen soll.

IV.

Einen Versuch in der zuletzt angedeuteten Richtung hat der Verfasser leider nicht in vollem Umfange machen können, da ihm kein Theodolit zur Verfügung gestanden hat. Nur ein kleines,

[1]) In Leipzig so, dass die Achse des Theodoliten, die in der Mittagsebene verbleiben muss, mit dem nördlichen Teil der Mittagslinie einen Winkel von 51° 20′ bildet. Der Lehrer hat das vorzubereiten, die Schüler sehen den Grund später ein.

selbstgefertigtes und unvollkommenes Modell hat er als Anschauungsmittel benutzen können. Deshalb hat er auch auf ein gut Teil der gewünschten Erfolge verzichten müssen. Zu befriedigenden Ergebnissen könnte es erst kommen, wenn ein Theodolit und ein geeigneter Platz zu Beobachtungen beschafft würden. Dem letzten Zwecke könnten ebene Dächer dienen, die an vielen Seminaren vorhanden sind und leicht zu einem Beobachtungspunkt eingerichtet werden können. Die entstehenden Kosten wären gering. Nimmt man alles zusammen, so dürfte eine einmalige Ausgabe von 400—500 M. für ein Seminar genügen. Angesichts der zu erhoffenden Vertiefung des erdkundlichen wie des mathematischen Unterrichts ist das gewiss ein geringer Betrag.

Weit schwieriger ist die Antwort auf die Frage zu geben, wer den Unterricht in der mathematischen Erdkunde erteilen soll. Zwar scheint darüber kein Zweifel zu herrschen, dass dieses Fach den Lehrern der Geographie gehöre. Demgegenüber möchte ich vorschlagen, diesen Zweig des Unterrichts in die Hand des Mathematiklehrers zu legen. Mancherlei spricht dafür. Gegenwärtig führt der Bildungsgang eines Geographen meist an der astronomischen und mathematischen Seite vorbei, da das Studium der allgemeinen Erdkunde mehr nach der historischen, geologischen, physikalischen und biologischen Richtung hin betrieben wird. Daher kommt es, dass mancher Geograph nicht mehr so über die mathematische Technik verfügt, dass er die empfohlene Vertiefung der mathematischen Erdkunde mühelos durchführen könnte. Er zieht darum den dogmatischen Vortrag nach Art der populären Vorstellungen vor. Aber auch dann, wenn er die mühevolle Arbeit auf sich nähme und sich in das Rechnen mit Logarithmen, in die Trigonometrie und Stereometrie so weit einarbeitete als nötig ist, könnte er doch die gewünschte Vertiefung schwer durchführen. Der Unterricht in der Mathematik kann schwerlich so eingerichtet werden, dass die nötigen Lehrsätze gerade dann bereitstehen, wenn sie in der Geographie gebraucht werden, ganz abgesehen davon, dass ein solches kollegiales Zusammenarbeiten, wie es in diesem Falle nötig wäre, durch zufällige persönliche Beziehungen gänzlich vereitelt werden kann. Der Hauptgrund für die vorgeschlagene Zusammenlegung bleibt aber der innere, sachliche Zusammenhang von astronomischer Erdkunde und Mathematik. Es ist genugsam gezeigt worden, dass das Beste in jenem Wissenszweig nur mit Hilfe von diesem erarbeitet werden kann. Andrerseits ist es ein grosser Vorteil für den mathematischen Unterricht, wenn der seiner Natur nach dürre und trockene Lehrgang durch belebte und angenehme Gebiete geführt werden kann. Aus diesen Erwägungen mag auch die Bestimmung in den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen“ (Halle, Verlag des Waisenhauses, 1901) hervorgegangen sein, wo auf S. 54 und 56 ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass der

Unterricht in der Erdkunde vom Lehrer der Mathematik erteilt werden soll. Für die sächsischen Seminare könnte diese Vorschrift in der Weise praktisch gestaltet werden, dass die beiden Stunden, die zur Zeit in der zweiten Seminarklasse der Geographie zugeteilt sind, dem Mathematiklehrer zur Behandlung der mathematischen Erdkunde überwiesen werden. Wenn dazu noch einige Freiheit in bezug auf die Verteilung des mathematischen und erdkundlichen Stoffes gewährt würde, so könnte der Unterricht in beiden Gebieten zu einem völlig befriedigenden Abschluss geführt werden.

Nun werden die Fachlehrer der Geographie hier einwenden, dass dieser Vorschlag gänzlich undurchführbar sei, weil die physikalische und biologische Seite der allgemeinen Erdkunde völlig ausser acht bleiben müssten. Ich bin weit entfernt, eine zusammenfassende Betrachtung der Erde nach allgemeinen Gesichtspunkten auch nur gering zu schätzen, geschweige denn ganz zu verdrängen. Ich muss aber doch betonen, dass die mathematische Erdkunde eine etwas breitere und tiefere Behandlung verdient, als ihr zur Zeit zuteil wird. Nach den bestehenden Bestimmungen wird sie gegenwärtig an drei Stellen behandelt: zu Anfang der Klassen 6, 4 und 2. In den beiden unteren Klassen sind die Schüler nicht reif zu tieferer Betrachtung und in der oberen Klasse bleibt keine Zeit zur Vertiefung. Die Folge dieser unglücklichen Verteilung ist, dass ein Seminarist in bezug auf die Kenntnisse in der mathematischen Erdkunde das Seminar nicht um allzuviel klüger verlässt, als er es betreten hat. In keinem anderen Fache ist das der Fall, überall wird der Seminarist bedeutend weitergeführt. Die astronomische Erdkunde darf in dieser Hinsicht nicht zurückstehen. Die Vertiefung ist zweitens auch nötig zum Verständnis vieler bürgerlicher Einrichtungen. Wieviele verlassen das Seminar, ohne den Kalender genau zu verstehen. Eine Änderung der gegenwärtigen Verhältnisse ist drittens nötig, weil jetzt der Stoff bei der dreifachen aber oberflächlichen Behandlung immer nur wiederholt und aufs neue dargeboten werden muss, wodurch schliesslich alles Interesse verloren geht. Denn nicht die Ergebnisse, sondern die Wege, wie man zu ihnen gelangt, sind es, die die Geister aufwecken. Zum vierten ist die Vertiefung nötig wegen der hervorragenden erzieherischen Bedeutung, die der mathematischen Erdkunde bei richtiger Behandlung innewohnt. Die Betrachtung des gestirnten Himmels mit Hilfe der Mathematik zerstört die Bewunderung vor dem Bau des Weltalls nicht, sondern verfeinert sie und vertieft die Ehrfurcht vor dem Schöpfer. Die Grenzen der Sicherheit des menschlichen Wissens treten kaum irgendwo so deutlich hervor und mahnen zur Bescheidenheit wie hier. Die Gewissenhaftigkeit und Ausdauer der Forscher treten bei den Rechnungen unmittelbar an die Schüler heran und wirken vorbildlich für dessen eigene Arbeit. Aus all diesen Gründen ist zu

wünschen, dass die Zeit, die der mathematischen Erdkunde jetzt an drei Stellen zugewiesen ist, zusammengelegt werde, damit die Wirkung dieses Unterrichts tiefer gehen kann als jetzt. Der geeignete Ort ist die zweite Seminarklasse, weil dort die Schüler die nötige Reife haben.

Wenn nun in Klasse 6 und 4 die beiden Vorkurse wegfallen, gewinnt die Länderkunde mehr Zeit in den Unterklassen. Dadurch wird es möglich, die Besprechung der einzelnen Landschaften etwas früher abzuschliessen als jetzt, so dass in der 3. Klasse noch die zusammenfassende Betrachtung unter allgemeinen Gesichtspunkten beendet werden kann. Das wird um so leichter geschehen können, als vieles in der Physik behandelt werden muss, was im geographischen Unterrichte nicht zur Klarheit gebracht werden kann.[1]) Dann ist auch zu berücksichtigen, dass alles, was noch an orographischen, biologischen, geologischen und physikalischen Dingen zu besprechen übrig bleibt, in der besonderen Länderkunde vorbereitet wird. Beispielsweise wird schon in Klasse 6 das Elbtal als ein Durchbruchstal charakterisiert werden. Ein Jahr später wird man bei der Behandlung des Rheintals auf das Elbtal zurückgreifen und jenes durch dieses erklären. Die angefangene Reihe wird in der Folge fortgesetzt etwa durch die Täler der Salzach, der Donau u. a., bis man schliesslich beim Green River angelangt ist. Eine ganze Anzahl solcher Reihen lassen sich aufstellen, die zeigen, wie in der Länderkunde die Begriffe der allgemeinen Erdkunde ganz induktiv gewonnen werden können. Neben die Ordnung der geographischen Erscheinungen nach Landschaften tritt so ganz allmählich eine zweite nach begrifflichen Gesichtspunkten. Die Aufgabe der allgemeinen Länderkunde besteht dann bloss darin, diese zweite Ordnung in das klare Licht des völligen Bewusstwerdens zu heben. Das lässt sich aber füglich in der letzten Hälfte der dritten Klasse bewerkstelligen. Zwar etwas eng ist es in dem gewährten Raum, aber auch der Lehrer der Mathematik wird über Zeitmangel klagen,[2]) wenn er das ganze Gebiet der mathematischen Erdkunde während eines Jahres in wöchentlich zwei Stunden durcharbeiten soll. So lange dem Seminarkursus nicht noch ein siebentes Jahr hinzugefügt wird, wird die hier ja nur als Vorschlag gebrachte Abgrenzung Gegenstand vieler Erwägungen werden müssen.

Doch die wesentlichen Hindernisse, die der Vertiefung des Unterrichts in mathematischer Erdkunde im Wege stehen, sind durch obige Vorschläge meines Erachtens beseitigt. Ein ideelles Gebäude ist aufgerichtet worden, doch ganz dem wirklichen Zustande der Lehrerbildungsanstalten Sachsens angepasst. Bescheiden

---

[1]) Vgl. oben S. 246 und 247.
[2]) Man vgl. Martus, Astron. Erdkunde, grosse Ausgabe, Vorwort zur zweiten Auflage.

und einfach ist es hingestellt, ohne millionenverschlingenden Aufputz und hochtrabende Namen, nur bestimmt, innere Werte zu bergen. Wird es auf den Boden der Wirklichkeit versetzt werden oder wird es im Lande der Ideen stehen bleiben? Zu den massgebenden Behörden darf man das volle Vertrauen haben, dass sie die wenigen Mittel bewilligen und mit den geringen Änderungen des Planes einverstanden sein werden.

Hoffentlich treten auch die Fachmänner dieser Frage näher und helfen sie durch eine lebhafte Erörterung fördern.

II.

Koëdukation.

Von **H. Stern**-Tarnowitz, O.-Schl.

Seitdem der neue Leiter der Berliner Gemeindeschulen, Herr Stadtschulrat Dr. Fischer, seine Sympathie für die Koëdukation, die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, ausgesprochen hat, ist dieses hochwichtige pädagogische Problem, das in Deutschland noch nicht aus dem Stadium theoretischer Erörterungen herausgekommen ist, wieder in den Vordergrund des öffentlichen Interesses getreten. Da Herr Stadtschulrat Dr. Fischer nur die Volksschule im Auge hat, so sei vorweg bemerkt, dass es sich bei der Koëdukation als Streitfrage in der Hauptsache um die höheren Schulen handelt, und auch hier nicht um die ausnahmsweise Zulassung von Mädchen zu den höheren Knabenschulen, sondern um die prinzipielle Anerkennung der Koëdukation als einzig naturgemässe Unterrichtsform und demgemäss um ihre Durchführung im gesamten Schulorganismus, von der Volksschule bis zur Universität.

Die Koëdukation ist eine Forderung der Frauenbewegung. In ihr sehen die Frauenrechtlerinnen das einfachste und natürlichste Mittel, um den Frauen eine der männlichen gleichwertige und gleichartige Bildung zu übermitteln, deren sie, die Berufsfrau sowohl als auch die moderne Hausfrau, angeblich bedürfen, wenn sie ihrem Beruf in der sozialen Gesellschaft genügen sollen. — Begründet wird die Forderung allgemein mit den beiden Behauptungen, das Weib sei dem Manne gleichwertig, und die gemeinsame Tätigkeit im späteren Leben setze die gemeinsame Erziehung voraus. Aus der ersten Behauptung sei zu folgern, dass die Koëdukation möglich, aus der zweiten, dass sie notwendig sei. Zum Beweis, dass die aufgestellten Behauptungen nicht etwa leere Hypothesen sind, berufen sich die Anhänger der Koëdukation auf die ausgezeichneten Erfolge, die die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in Amerika, dem klassischen

Lande der Koëdukation, gezeitigt habe. — Ehe wir deshalb die von den deutschen Anhängern der Koëdukation aufgestellten Behauptungen auf ihre Richtigkeit hin prüfen, wollen wir sehen, inwieweit der Hinweis auf Amerika berechtigt ist.

Die Koëdukation in Amerika ist eine Folge der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes und der eigenartigen Stellung der Frau, also von Verhältnissen, die von den unsrigen total verschieden sind. Fördernd für die ungemeine Ausbreitung der Koëdukation in den Vereinigten Staaten — 93% aller Schüler besuchen koëdukationale Schulen — sind auch die eigenartigen Schul- und Unterrichtsverhältnisse da drüben gewesen.

Die amerikanische Schule ist durchaus einheitlich organisiert. Sie baut sich in drei resp. vier Stufen auf: Unterschule (6.—10. Jahr), Mittelschule (10.—14. Jahr) — beide zusammen unserer Volksschule entsprechend und obligatorisch — Oberschule (14.—18. Jahr), unserer Realschule entsprechend, und das Kollege für die künftigen Studenten als Übergang zur Universität. — Von besonderer Wichtigkeit für den Vergleich mit unseren Schulverhältnissen und zugleich für die Bewertung der Erfolge des koëdukationalen Systems sind folgende Tatsachen: Das Schuljahr zählt nach Abzug der Ferien nur 147 Tage, die Schulwoche 5 Tage und der tägliche Unterricht umfasst nur 5 resp. 4 Stunden, da die letzte Stunde der Handarbeit gewidmet ist (Dr. C. Grundscheidt, Coëducation in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, 1906, Inaugural-Dissertation). Zieht man nun noch in Betracht, dass der Unterricht in Amerika viel mehr als bei uns auf das Praktische gerichtet ist, also lange nicht die körperlichen und geistigen Anstrengungen mit sich bringt, wie der in unseren Schulen hochentwickelte Intellektualismus, dass ferner in den oberen Stufen die grösste Wahlfreiheit herrscht, so kommt man zu dem Ergebnis, dass die Verhältnisse, die in Amerika die Koëdukation ermöglicht haben, von den deutschen so verschieden sind, dass auf die gleichen Erfolge in Deutschland nicht geschlossen werden kann.

Und diese Erfolge selbst sind durchaus nicht derart, um die der Koëdukation bei uns entgegenstehenden Bedenken zu zerstreuen. John Eaton, Chef der Unterrichtsverwaltung in Washington, veranstaltete schon 1883 eine Untersuchung über die Wirkung der Koëdukation, deren Ergebnis er zu folgenden Thesen formulierte:

Die Koëdukation ist

1. natürlich, da sie mit dem Bau und Wesen der Familie übereinstimmt;
2. üblich, weil sie mit den Gewohnheiten und Anschauungen des täglichen Lebens und den Staatsgesetzen harmoniert;
3. unparteiisch, weil sie beiden Geschlechtern dieselbe Gelegenheit bietet, Kenntnisse zu erwerben;
4. ökonomisch;

5. bequem für Lehrer und Inspektoren;
6. vorteilhaft für die Charakterbildung und Entwicklung der Kinder.

Diese Zusammenstellung lässt zunächst erkennen, dass für den Amerikaner betr. der Koëdukation in erster Linie äussere, praktische Erwägungen massgebend sind. Es liegt aber auf der Hand, dass diese für eine Einrichtung von hygienischem und sozialem Charakter wie die Koëdukation, keine zureichende Begründung abgeben können. Nur die erste und letzte These machen eine Ausnahme. Die letztere soll ohne weiteres als richtig zugegeben werden. Die sittlichen Gefahren, die ängstliche Gemüter ganz besonders fürchteten, sind nicht vorhanden. Wenn auch einige Ärzte durch das Zusammensein während der Pubertätszeit eine Überspannung des Sexualtriebes befürchten, erhoffen andere hingegen eine Dämpfung, und die Praxis scheint den letzteren Recht zu geben. Wenigstens sind — bis auf jenen krassen Fall in der Schweiz — Klagen in dieser Hinsicht nicht laut geworden. Auch kann zugestanden werden, dass der stete Verkehr der Geschlechter die Sitten der Knaben verfeinert und auf das Wesen der Mädchen festigend einwirkt, dass also im ganzen genommen der Koëdukation ein günstiger Einfluss auf die Charakterbildung nicht abzusprechen ist.

Um so angreifbarer ist die erste These. Wohl besteht eine Ähnlichkeit zwischen der koëdukationalen Schule und Familie darin, dass hier wie dort die Geschlechter gemeinsam erzogen werden; der gewaltige Unterschied besteht aber darin, dass die Schule nivellierend wirken muss, während die Familie das Paradies der individuellen Entwicklung ist.

So erscheint die Koëdukation auch durch die praktischen Erfahrungen in Amerika nicht hinreichend begründet. Und das scheint den Amerikanern selbst in jüngster Zeit einzuleuchten. Es mehren sich die Stimmen gegen die Koëdukation. Ärzte, wie früher Dr. E. H. Clarke, so in letzter Zeit Dr. van Dyke, weisen auf die traurigen hygienischen Folgen, Sozialpolitiker, wie Professor Stanley-Hall in Chicago, auf die wirtschaftlichen und sozialen Missstände hin, die die Koëdukation gezeitigt habe. Das Misstrauen ist schon so weit gediehen, dass die Universität Chicago die Aufhebung der Koëdukation beschlossen hat. — Rechnet man noch hinzu, dass die Koëdukation die Abneigung der Amerikanerin gegen das Familienleben nur noch gefördert hat, so kann man getrost behaupten, dass die vielgerühmten Erfolge der Koëdukation in Amerika sehr zweifelhaft sind. Ähnliche Erwägungen veranlassen auch Dr. Grundscheidt, auf den sich übrigens auch Dr. Fischer beruft, sich in seiner obenerwähnten Schrift gegenüber der Einführung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland sehr reserviert zu verhalten, trotzdem er ihn für Amerika als sehr nützlich erachtet.

Damit scheidet die Koëdukation in Amerika als Beweismittel für die Möglichkeit und Nützlichkeit ihrer Einführung in Deutschland vollständig aus.

Über die Erfolge in Skandinavien werden weiter unten Zahlen eine deutliche Sprache reden.

So kommen wir auf die Begründung der Koëdukation durch ihre deutschen Anhänger zurück. Indem diese sich auf das Wesen der Frau und ihre Stellung in der sozialen Gesellschaft berufen, fassen sie das Problem an der richtigen Stelle an. Nur muss ein Irrtum vorher aus der Welt geschafft werden. Nicht die Gleichwertigkeit der Frau, die die Frauenrechtlerinnen so nachdrücklich betonen, steht in Frage — denn die leugnet kein vernünftiger Mensch — sondern ihre Gleichartigkeit. Aber diese, wie auch die Notwendigkeit der Koëdukation aus Rücksicht auf das künftige Verhältnis der Geschlechter zueinander zu beweisen, dürfte ebenso schwer sein, wie der Vergleich mit den amerikanischen Verhältnissen verfehlt war.

Bestimmend für den Bildungsgang sind die physische und psychische Beschaffenheit des Zöglings und das Bildungsziel, das nicht willkürlich festgesetzt werden kann, sondern in den natürlichen Anlagen und den sozialen Verhältnissen begründet ist.

Es wäre also nachzuweisen, dass nicht nur die physische und psychische Beschaffenheit des Weibes gleich der des Mannes ist, sondern viel mehr noch, dass die Entwicklung der Geschlechter während der Schulzeit parallel verläuft; ferner, dass die ihnen durch die Natur in der Gesellschaft zugewiesenen Aufgaben dieselben sind. — Selten dürfte aber die Natur das Beispiel eines ungleichmässigeren Wettlaufes bieten, wie es die physische Entwicklung der Geschlechter zeigt. Bis zum 9.—10. Jahre verläuft sie gleichmässig. Von jetzt ab sind die Mädchen den Knaben voran. Bis zum 13.—14. Jahre übertrifft das Mädchen den Knaben an Grösse. Mit dem 16. Jahre tritt beim Mädchen ein Stillstand ein, während sich der Knabe von jetzt an bis zum 19.—20. Jahre am stärksten entwickelt.

Die für die körperliche Entwicklung ebenso wie für den Gang der Erziehung bedeutsamste Periode, die Zeit der Pubertätsentwicklung, fällt bei Knaben und Mädchen infolgedessen auch nicht zusammen. Sie beginnt bei den Mädchen mit dem 12.—13. Jahre und endet mit dem 16., also zu einer Zeit, in der sie bei den Knaben noch nicht den Höhepunkt erreicht hat. Diese Zeit ist deshalb besonders wichtig, weil in ihr die körperliche Entwicklung am stärksten ist (v. Lange), und weil sie Krankheitszustände für das ganze Leben begründet (Dr. Axel Key). Insbesondere für die Mädchen wird sie eine Gefahr, wenn geistige Überanstrengung hinzukommt. Somit muss man Dr. Hellpach Recht geben, wenn er fordert, dass sich die ganze Unterrichtsverteilung nach der Pubertät,

dem wichtigsten Markstein im jugendlichen Leben, zu richten habe. (Dr. Ullrich, Über Koëdukation, Frauenbildung 1905, No. 9 u. 10.) — Damit ist aber die Koëdukation schlechterdings nicht in Einklang zu bringen. Ein kleiner Ausflug in die Physiologie wird lehren, dass auch ihre Forschungsresultate die Behauptung von der Gleichartigkeit der Geschlechter nicht stützen. Fast überall ergeben die Untersuchungen für das weibliche Geschlecht niedrigere Ziffern als für das männliche.

Da kommt zunächst das Gehirn in Frage. — Während einzelne Forscher (Heubner) annehmen, dass das Hirngewicht von der Körpergrösse abhängig sei, behaupten andere (Marchand, Schultz), dass das weibliche Gehirn ohne Rücksicht auf die Körpergrösse leichter sei als das männliche. Jedenfalls variieren die Gewichte im Durchschnitt um 110—125 g zu ungunsten des Weibes. Darauf deutet auch der Kopfumfang hin, der nach Schmidt-Monnards Messungen bei den Mädchen um 1½—3 cm geringer ist als bei den Knaben. Ernährung und Stoffwechsel ergeben nach Camerer ebenfalls geringere Ziffern. Von grösserer Bedeutung für die körperliche wie auch geistige Entwicklung ist es, dass das Blut beim Weibe von geringerer Güte ist, nämlich wasserreicher und ärmer an Blutkörperchen. (Nach Heubner, Lehrbuch der Kinderkrankheiten; Schulz, Physiologie.)

Mögen auch diese Angaben einzeln genommen von nicht allzu grosser Bedeutung sein, so ist doch aus ihrer Totalität und aus dem Vorhergehenden zu folgern: die physische Entwicklung der Geschlechter verläuft nicht parallel; ebensowenig sind sie in psychischer Hinsicht gleichartig.

Wie verheerend nun die Koëdukation, wo sie trotz der Ungleichartigkeit der Geschlechter eingeführt ist, auf das weibliche Geschlecht wirkt, darüber geben folgende Zahlen, die durch Untersuchungen in den „vorbildlichen“ koëdukationalen Schulen Skandinaviens gewonnen sind, deutlichen Aufschluss. Es waren kränklich in dänischen Volks- und Mittelschulen 31,1 % Knaben und 39,4 % Mädchen; in höheren Knaben- und Mädchenschulen 29 % Knaben und 41 % Mädchen. In Schweden 34,4 % Knaben, 67,4 % Mädchen. In Norwegen 21,9 % Knaben, 36,6 % Mädchen. (Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene.) Professor Hertel stellte in Kopenhagen fest: An Blutarmut litten im Alter von 11—14 Jahren 8,3 % Knaben, 26,6 % Mädchen; an Kopfschmerzen 12,6 % Knaben, 25 % Mädchen. (Zitiert nach Ullrich, Über Koëdukation.) Wahrlich! solche Zahlen müssen die Gegner der Koëdukation von dem Vorwurf der Rückständigkeit, Frauenfeindschaft und des Egoismus reinigen. Den radikalen Frauenrechtlerinnen hingegen, die trotz alledem an ihrer Forderung festhalten, kann man Hartnäckigkeit nicht absprechen. — Zieht man nun noch in Betracht, dass selbst die Knaben kaum noch den Anstrengungen des Schullebens ge-

wachsen sind, so muss man dem Mädchenschulrektor Dr. Ullrich in Nürnberg beipflichten, wenn er, zwar nicht schön, aber treffend, sagt, die Einführung der Koëdukation wäre dasselbe, wie wenn man schmutziges Wasser dadurch reinigen wollte, dass man noch mehr Schmutz hineinwirft.

Das Gewicht der oben angeführten Ziffern, wie auch die Angriffe hervorragender Physiologen und Hygieniker auf die Koëdukation haben denn auch auf objektive Anhänger ihren Eindruck nicht verfehlt.

Professor Wilhelm Rein, der sich noch in seiner „Pädagogik in systematischer Darstellung" (I, 451 ff.) als Freund der unbeschränkten Koëdukation erweist, sieht sich im Anschluss seiner Besprechung von Professor Stanley-Halls Polemik gegen die Koëdukation (im „Tag") zu dem Zugeständnis bewogen, dass sie nur in kleinen Städten und da, wo sie besondere praktische Vorteile biete, zu empfehlen sei. — Und Marie Martin meint (Die weiblichen Bildungsbedürfnisse der Gegenwart), dass es wohl einfach sei, die weibliche Bildung der männlichen absolut anzugleichen, aber nicht den wahren Bedürfnissen entspreche, weil die männlichen Schulen selbst sehr reformbedürftig seien. Am schärfsten ging jedoch der I. Internationale Kongress für Schulhygiene in Nürnberg 1904 mit der Koëdukation ins Gericht. Auf Grund des reichen, gegen die Koëdukation vorgebrachten Materials sprach er sich in einer Resolution nur für den gemeinsamen Unterricht auf der Unterstufe der Mittelschulen aus. Und auch dieses geringe, ja nichtssagende Zugeständnis gewährte man seinen Anhängern nur, um eine Versöhnung der streitenden Parteien zu ermöglichen, wobei sogar noch die hygienischen Bedenken gegen die Koëdukation vor der Pubertätszeit unterdrückt wurden. (Ullrich, Über Koëdukation.)

Bei dem engen Kausalnexus, der zwischen dem physischen und psychischen Leben herrscht, ist es ohne weiteres klar, dass auch die weibliche Psyche von der des Mannes verschieden ist. Zwar bezeichnen mit Vorliebe die Frauenrechtlerinnen diese Behauptung als Hirngespinst, als ein Rüstzeug, das frauenfeindliche Männer, die aus Brotneid der Frau die ersehnte Stellung vorenthalten möchten, aus der Rumpelkammer hervorgeholt haben. Um so erfreulicher ist es, dass das, was erfahrenen Schulmännern schon lange als selbstverständlich galt, von der modernen Psychologie als wahr bestätigt wird.

Die intellektuelle Begabung der Geschlechter wird zwar von erfahrenen Pädagogen im allgemeinen als gleich bezeichnet; ja das Mädchen ist infolge seiner früheren Reife auch geistig dem Knaben eine Zeitlang voran. Nichtsdestoweniger schweigen auch heute die Stimmen nicht, die dem Weibe die Befähigung zu intensiver geistiger Arbeit absprechen — es sei nur an die Namen Waldeyer und Bergmann erinnert. — Der grundlegende Unterschied liegt jedoch

darin, dass die Intelligenz des Mädchens sich einmal auf andere Stoffe richtet und zweitens sich in anderer Form äussert. Das Mädchen ist infolge seiner rascheren Entwicklung und feineren Struktur von grösserer Sensibilität als der Knabe; also von grösserer Reizbarkeit, Auffassungsgabe und Phantasie, mit besonderer Betonung des Gefühlsmässigen, dagegen von geringerer Spontaneität, die den Grundzug der männlichen Psyche bildet. Fleiss und Gedächtnis hat man den Mädchen von jeher nachgerühmt, und es ist eine alte Erfahrung, dass sie in den Fächern, bei denen es auf mechanisches Lernen ankommt, den Knaben im allgemeinen überlegen sind. Dass die Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes auf diese Verschiedenartigkeit Rücksicht nehmen muss, liegt auf der Hand. Weil die Koëdukation diese Rücksichtnahme aber unmöglich macht, sieht Professor Stanley-Hall in ihr eine Gefahr für die Wissenschaft und die Knaben. Er sagt: „Jünglinge brauchen eine andere Atmosphäre als die Mädchen.... Nichts ist verhängnisvoller für ihre geistige Entwicklung, als sie (die Knaben) einem Erziehungssystem zu unterwerfen, das rein mechanisch, also nur für die jungen Mädchen geeignet ist, weil es sich hauptsächlich an das Gedächtnis wendet, an eine Form also, die den jungen Mädchen in allen Fächern, in denen die Form dem Inhalt geopfert werden kann, also in Sprachen und Literatur, eine ausgesprochene Überlegenheit sichert."

So folgt aus der psychischen Ungleichartigkeit der Geschlechter, dass die Koëdukation die psychische Vergewaltigung eines Teiles mit sich bringen muss. — Ziehen wir das Ergebnis der bisherigen Untersuchungen, so können wir kurz und bündig behaupten: die Lehren der Physiologie, Hygiene und Psychologie sprechen gegen die Koëdukation, und zwar ganz entschieden vom Beginn der Pubertätszeit an.

Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass nun die höheren Schulen und Universitäten der Frau verschlossen werden sollen. Es ist gar nichts dagegen einzuwenden, wenn begabte junge Damen, die den Beruf zum Studium oder die Sehnsucht nach tieferer wissenschaftlicher Bildung in sich spüren, und deren körperliche Konstitution den Anstrengungen des Studiums gewachsen ist, auf eigne Rechnung und Gefahr an dem Unterrichte der männlichen Jugend teilnehmen. Das werden im Verhältnis zur Masse immer Ausnahmen bleiben. — Etwas ganz anderes wäre es aber, durch die Einführung der Koëdukation jungen Mädchen einen Bildungsgang aufzuzwingen, der ihnen zum grössten Schaden gereichen muss. Diese Gefahr würde nur wenig verringert werden, wenn man neben den koëdukationalen auch weibliche höhere Schulen bestehen liesse. Denn gewisse Kreise der Bevölkerung würden die moralische, oder besser gesagt, gesellschaftliche Pflicht zu haben glauben, ihre Töchter ins Gymnasium zu senden, ohne dass Begabung und Gesundheit

diesen Schritt rechtfertigen. Das wäre aber ein Unsegen nicht nur im Hinblick auf die hygienischen Folgen, sondern auch für das spätere Leben, auf das die Koëdukation doch vorbereiten soll.

Damit kommen wir zur Auseinandersetzung über die zweite Begründung der Koëdukation, die in der Gemeinsamkeit der Lebensarbeit gesehen wird. Wir können uns hier kurz fassen.

Wohl sind Mann und Weib dazu bestimmt, gemeinsam zu arbeiten. Die Koëdukation hat aber nicht die Gemeinsamkeit, sondern die Gleichartigkeit der Lebensarbeit zur Voraussetzung. Diese ist aber gar nicht von der Natur gewollt. Im Gegenteil! Die Geschlechter sind infolge ihrer Eigenart so zur Arbeitsteilung prädestiniert, dass nur auf dem Wege gewaltsamer Züchtung — nicht naturgemässer Erziehung — das eine oder andere Geschlecht zum entgegengesetzten Arbeitsgebiet geführt werden kann. Mögen deshalb die wirtschaftlichen Verhältnisse sich auch noch so sehr geändert haben und tausende von Frauen gezwungen sein, einen Beruf zu ergreifen: die weibliche Natur ist doch dieselbe geblieben und deshalb ist das Ziel des weiblichen Lebens immer noch dasselbe, wie vor tausend Jahren: die Gattin, Hausfrau und Mutter. Das geben erfreulicherweise einsichtsvolle Frauen wie Ellen Key (Das Jahrhundert des Kindes) und Marie Martin (Die weiblichen Bildungsbedürfnisse der Gegenwart) auch zu. Auch ihnen ist die Berufstätigkeit der Frau etwas Unnatürliches, weil sie ein Ausleben ihrer Eigenart hindert. Die Pflege der sittlichen und gemütlichen Seite des Kulturlebens ist nun einmal die Domäne des Weibes. Hier ist es unersetzlich und unerreichbar, nur auf diesem Gebiete kann es ein dem Manne kongenialer Faktor in der Kulturarbeit sein. Deshalb ist das letzte Ziel der weiblichen Bildung nicht der Intellektualismus des Mannes, sondern die Entwicklung seiner natürlichen Eigenart, dass es in seiner Sphäre Vollendetes zu leisten vermag.

Damit soll den tausenden und abertausenden von Frauen, die zur gewerblichen und geistigen Berufstätigkeit gezwungen sind, wie auch der Menge derer, die durch Arbeit ihrem Leben einen tieferen Inhalt geben wollen, und die zu stolz sind, die Ehe als Versorgungsanstalt zu betrachten, das Recht auf Arbeit nicht verkürzt werden. Aber das Weib soll seine Arbeitskraft in Berufen betätigen, die seiner Eigenart entsprechen, und seine Berufstätigkeit soll nicht die Regel werden. Die Koëdukation arbeitet diesen Forderungen aber entgegen, weil sie das Weib seiner Aufgabe als Hausfrau und Mutter entfremdet und auf die spezifisch männlichen Berufe vorbereitet.

Das ist aber vor allem im Interesse des Weibes zu verhindern. In den spezifisch männlichen Berufen kann die Frau keine Befriedigung finden, weil sie ihr Selbst unterdrücken muss, und weil sie auf die Dauer den Wettbewerb mit dem Manne nicht aushalten

kann. Durch die unnütze Konkurrenz erschwert sie dem Manne nur die Gründung der Familie und schädigt dadurch mittelbar ihr ganzes Geschlecht. So wird jede Zulassung der Frau zu einem Männerberufe ein Pyrrhussieg für sie. Aus ganz ähnlichen Gründen warnt auch Professor Paulsen vor dem Eindringen in die gelehrten Berufe. — Ebensowenig hat die Gesellschaft Ursache, die radikale Frauenbewegung mit freundlichen Blicken zu betrachten. Das massenweise Einströmen der Frauen in die spezifisch männlichen Berufe würde hier zu einer Überfüllung und damit zu einer wirtschaftlichen Krise von unabsehbarer Tragweite, anderseits zur Verödung der Familie und des Arbeitsfeldes führen, auf dem die Frau unersetzlich ist. Am meisten jedoch würde die künftige Generation darunter zu leiden haben, wenn nun auch noch die Mutter dem zersetzenden Einfluss der Berufstätigkeit ausgeliefert werden sollte.

Damit hat die Koëdukation auch den letzten Schein von Berechtigung verloren. Was die Frau braucht, sei es als Gattin und Mutter, als Haus- und Berufsfrau, das kann sie finden, ohne ihre Gesundheit aufs Spiel zu setzen und ohne ihre edle Eigenart opfern zu müssen — in der Mädchenschule. Allerdings nicht in der heutigen. Wie die Mädchenschule zu organisieren ist, damit sie den Frauen eine Bildung vermitteln kann, deren sie bedürfen, um ihre Stellung in der modernen Welt würdig auszufüllen, das ist eine Frage, die unabhängig von der vorliegenden gelöst werden muss.

III.

Sadismus, Masochismus und körperliche Züchtigung.

Von **W. Buchin** in Hardenbeck.

I.

In der letzten Zeit haben sich die Fälle von Sadismus gemehrt. Wenigstens liest man in den Spalten der Tageszeitungen jetzt mehr von dieser geschlechtlichen Verirrung als vor etwa fünf, sechs Jahren. Es ist vorgekommen, dass Lehrer als des Sadismus verdächtig mit dem Richter in Berührung gekommen sind und sei es auch nur in Form einer Beleidigungsklage, die der Lehrer erhoben hatte, weil man ihn mit dem Namen Dippold belegt hatte, eines Sadisten, der vor nicht langer Zeit viel von sich reden machte. Ich möchte nun untersuchen, inwieweit der Sadismus mit der körperlichen Züchtigung zusammenhängt. Zunächst will ich versuchen, das Wesen dieses krankhaften Gefühls darzustellen.

Sadismus und Masochismus werden mit dem gemeinsamen Namen Algolagnie belegt, von algos = Schmerz, lagnos = wollüstig. Beide sind im Grunde ein und dasselbe Gefühl, nur in verschiedener Erscheinungsform. Darum treten beide auch meist vereint auf. Professor v. Krafft-Ebing hält den Sadismus für das ursprüngliche Gefühl und erklärt den Masochismus als passiven Sadismus. Sadismus erklärt er, wie folgt: „Wollust und Grausamkeit treten miteinander verbunden auf. Beide haben vieles gemeinsam. Sie suchen beide ihren Gegenstand auf, wollen sich seiner bemächtigen, entladen sich beide in körperlicher Einwirkung auf den betreffenden Gegenstand, beide versetzen die psychomotorische Sphäre in heftigste Erregung und kommen durch diese Erregung zu ihrer Äusserung. Die Erregung drängt bei beiden auf das Objekt, das die Erregung hervorgerufen hat. Beide wollen eine möglichst starke Wirkung auf das Objekt ausüben. Das stärkste Mittel ist aber die Zufügung von Schmerz. Darum bedient sich der Verliebte des Schmerzes, um einen möglichst tiefen Eindruck auf den Gegenstand seiner Liebe auszuüben, vorausgesetzt, dass seine moralischen Gefühle durch Entartung oder krankhafte Anlage schwach genug sind, dies zuzulassen. Diese Wollust der Grausamkeit kann bis ins Endlose wachsen und sogar bis zum Lustmorde führen. Der Gegenstand der Liebe, der Wohlgefallen an der Grausamkeit findet, bei dem das Ertragen der Schmerzen Wollustgefühle auslöst, ist masochistisch. Masochismus ist also passiver Sadismus und durch den Sadismus erklärbar."

Diese Erklärung ist wenig haltbar. Wenn Grausamkeit und Wollust viel gemeinsam haben, so folgt daraus doch nicht, dass sie miteinander in Zusammenhang stehen. Krafft-Ebing nimmt an, dass sie gemeinsam auftreten, während doch klargelegt werden müsste, warum sie vereint auftreten. Dann ist auch noch gar nicht gesagt, dass jeder Sadist grausam sei. Die meisten begnügen sich mit einer wenig schmerzhaften Behandlung ihres Opfers. Auch ist Schmerz zu erregen, meist gar nicht Ziel des Sadisten. Grausamkeit ist nur eine Begleiterscheinung der aussergewöhnlichsten Fälle von Sadismus.

Weiter schon kommen wir, wenn wir den Masochismus als die eigentliche Krankheit ansehen und den Sadismus nur als die abgeleitete. Durch einen Hieb entsteht ein Schmerz, der da empfunden wird, wo der Reiz eingetreten ist, also ein peripherischer Schmerz. Ein peripherischer Schmerz löst aber einen irradiierten Schmerz aus, einen solchen, der nicht an der gereizten Stelle entsteht. Die Reizung eines sensiblen Nerven wird auf einen nicht direkt gereizten übertragen, so dass gleichzeitig mit dem Schmerzgefühl der direkt gezeizten Stelle an anderer Stelle auch ein schmerzliches Gefühl ausgelöst wird. Stösst man sich an den Ellenbogen, so fühlt man einen irradiierten Schmerz oft bis in den kleinen Finger, obwohl dieser gar nicht gereizt worden ist. Nun braucht das nebenbei ausgelöste Gefühl nicht nur ein Schmerzgefühl zu sein,

es kann auch ein anderes Gefühl sein. Durch Schläge auf das Gesäss kann neben dem direkten Schmerz ein irradiiertes Wollustgefühl ausgelöst werden, durch das sexuelle Reizungen hervorgerufen werden. Ein Mensch nun, der durch Schläge sich dieses irradiierte Wollustgefühl hervorrufen lässt, ist ein Masochist. Voraussetzung ist, dass der körperliche Schmerz hinter dem Wollustgefühl zurückbleibt, denn sonst entsteht kein sexueller Reiz, darum sind die meisten Masochisten gar nicht für starke Schläge. Masochismus ist also die Erregung der Wollust durch körperlichen Schmerz.

Sadismus wäre es nun, wenn schon durch Vorstellung fremder Schmerzen sexuelle Gefühle hervorgerufen werden, denn der Sadist veranlasst nicht immer die Schmerzen selbst, oft empfindet er schon durch blosses Zuschauen eine geschlechtliche Erregung. Möglich wird dies durch die Rolle, die das Verstandesleben im Menschen spielt. Der Mensch ist das einzige Wesen, dass das Vermögen hat, durch Begriffe zum Handeln veranlasst zu werden. Die Tiere werden nur durch Reize erregt, d. h. der Gegenstand ihres Wollens muss ihnen körperlich gegenwärtig sein. Der Mensch wird auch durch Reize erregt, ausserdem aber auch noch durch Motive, d. h. der Gegenstand braucht nicht körperlich, sondern nur als Vorstellung vorhanden zu sein, schon Begriffe erregen den Menschen so, wie Reize das Tier. Auch im sexuellen Leben des Menschen spielen Begriffe eine grosse Rolle. Die persönliche Gegenwart eines Weibes bildet einen Reiz für den Mann. Die Vorstellung von einem Weibe bildet ein Motiv für ihn. Nun scheint es so, als ob das Motiv den Willen des Mannes energischer in Tätigkeit setzte, als der Reiz, denn das halbbekleidete Weib übt den grössten sinnlichen Reiz aus, weil es mehr als Motiv, mehr durch die Vorstellung wirkt, das nackte dagegen als blosser Reiz. Alles Ahnenlassende, Angedeutete wirkt daher stärker als das Nackte.

Der Sadist wird durch seine Vorstellungen gereizt. An die Stelle der Schläge beim Masochisten treten bei ihm Begriffe. Darum empfindet der Sadist sexuelle Erregung, wenn er sein Opfer entkleidet, ob dies nun ganz oder teilweise geschieht, oder auch schon durch Strammziehen der Hosen. Aus dem Gesagten wird auch verständlich werden, warum die Sadisten der Entblössung ihres Opfers oder den Vorbereitungen zur Züchtigung besondere Sorgfalt zuwenden und langsam schlagen, jeden Schlag auskostend.

So ist Masochismus und Sadismus eine geschlechtliche Verirrung, bei der das betreffende Individuum durch Verursachen oder Erleiden von Schmerzen geschlechtlichen Reiz oder geschlechtliche Befriedigung empfindet. Seinen Namen hat der Sadismus von dem Marquis de Sade, dessen Schriften voll von Personen dieser perversen Gefühlsrichtung sind. Der Masochismus hat seinen Namen von Sacher Masoch, der ihm huldigte und ihn in seinen Schriften darstellte.

Ihre Ursache haben beide in der Degeneration des Menschen.

Die meisten Anhänger stellen die Lebemänner, die die Reize des Lebens bis zur Neige gekostet haben und nun nach neuen raffinierteren Genüssen suchen, oder eines besonderen Reizes bedürfen, um wieder geschlechtlich empfinden zu können. Auch durch Erziehung und Vererbung oder natürliche Anlage kann das Streben nach sexueller Gedankenbildung bis zum Sadismus oder Masochismus gesteigert werden, besonders, wenn noch hinzukommt, dass der Betreffende mit besonders lebhafter Phantasie und leicht erregbarer Sinnlichkeit begabt ist, auch ohne dass das Nervensystem durch Ausschweifungen erschüttert ist.

Masochismus und Sadismus sind beide ein Wollustgefühl, das durch körperlichen Schmerz ausgelöst wird. Wir wollen sie von jetzt ab mit ihrem gemeinsamen Namen Algolagnie bezeichnen.

II.

Die Algolagnie ist weiter verbreitet, als man gewöhnlich annimmt. Die sichersten Angaben über ihre Ausbreitung wird man von den Prostituierten erlangen, denn was der Mensch an perversen Gefühlen tief in seiner Brust bewahrt, das zeigt er diesen Ausgestossenen der Menschheit schamlos und frei. Eine Rundfrage bei ihnen hat die fast allgemeine Antwort ergeben, dass die meisten von ihren Besuchern schlagen wollten, oder geschlagen werden wollten, so dass nach der Aussage der Prostituierten die grösste Zahl ihrer Besucher Sadisten und Masochisten wären. Auch die häufiger auftretenden Fälle von Soldatenmisshandlungen werden z. T. auf das Konto des Sadismus gesetzt. Bezeichnend für die grosse Ausbreitung der Algolagnie ist der Umstand, dass im Volke das Austeilen von Schlägen häufig als etwas betrachtet wird, was dem Austeilenden Vergnügen macht und dem Empfangenden wenig Schrecken einflösst. Sogar die Spiele der Kinder sind mit Algolagnie durchsetzt. Die Kinder spielen mit Vorliebe Schule. Der Höhepunkt dieses Spieles ist aber nicht das Fragen und Antworten, sondern die Nachahmung der körperlichen Züchtigung. Ich habe immer die Empfindung gehabt, als beruhe diese Tatsache auf sadistischen und masochistischen Gefühlen. So harmlos auch die meisten Fälle von Algolagnie aussehen, denn meistens bleibt die Züchtigung trotz pervers erotischen Gefühles in angemessenen Grenzen, so gefahrvoll sind sie doch für die Gesamtheit und für den Einzelnen. Befriedigung oder Reizung des Sexuallebens durch Schläge gehört ins Reich des sexuell Perversen, in den sexuellen Sumpf. Die Opfer der Algolagnisten finden nun aber oft selbst Gefallen an der Sache. Die Krankheit steckt an. Darin liegt die Gefahr für die Gesamtheit. Es ist leicht möglich, dass in dem gutmütigen Sadisten die Bestie erweckt wird, die an offenbaren Grausamkeiten Gefallen findet und beim Lustmorde endigt. Sadismus

und Masochismus entstammen der Degeneration und verbreiten die Degeneration; sie entstammen dem sexuellen Sumpf und führen in noch grösseren sexuellen Sumpf. Darum muss es unser ernstestes Bestreben sein, an uns selbst und unsern Mitmenschen, den alten wie jungen, alle algolagnistischen Regungen zu bekämpfen.

III.

Nun komme ich zu meiner eigentlichen Aufgabe. Begünstigt die körperliche Züchtigung die Entstehung sadistischer und masochistischer Gefühle?

Korell sagt in seinem Buche „Pädagogische Irrwege oder Sadismus?" das eigensinnige Eintreten der Lehrerschaft für die Prügelstrafe sei nichts weiter als ein Beweis, wie tief der Sadismus im deutschen Volke Wurzel geschlagen habe. Aus den Reihen der Lehrer werde die Behauptung aufgestellt, ohne Prügel sei die Disziplin nicht aufrecht zu erhalten. Das Beispiel Russlands zeige aber, wie falsch das sei, hier würde nur in ganz aussergewöhnlichen Fällen, z. B. wegen Diebstahls, Majestätsbeleidigung auf Beschluss des ganzen Lehrerkollegiums auf Züchtigung erkannt. Korell führt dann aus, dass die Kinder gerne Schule spielen, wobei Schläge eine grosse Rolle spielen. Geschlagenwerden sei den Kindern nichts Schreckliches. Fraglos leite ein grosser Teil der Lehrer bei dem Kampf gegen die Abschaffung der Prügelstrafe der Hang am Althergebrachten, Altbewährten, bei einem Teile der Lehrerschaft dürften aber doch, wenn auch sehr unbewusst, sadistische Neigungen mitspielen. Es sei noch gar nicht so lange her, da sei man mit demselben Brustton der Überzeugung für das Züchtigungsrecht der Herrschaft den Dienstboten gegenüber eingetreten.

Hier haben wir von dritter Seite den Vorwurf, die Körperstrafen in der Schule entsprängen teilweise sadistischen Neigungen des Lehrers und erregten teilweise masochistische Gefühle bei den Kindern, wie sie bei den Kinderspielen häufig zum Vorschein kommen.

Es ist bekannt, dass gute, gewürzte Kost, wenig Arbeit, weiche warme Federbetten die Entstehung des Geschlechtstriebes begünstigen, auch bei Kindern; darum sucht der vorsichtige Erzieher alle diese Dinge von seinem Zögling fernzuhalten. Ebenso wie obige Ursachen wirkt auch ständiger oder zufälliger Druck auf das Gesäss, wirken sogar Kotmassen im Mastdarm aufreizend. Deshalb warnen ferner die Pädagogen vor den Fahrradsätteln mit hochstehenden Nasen. Sie erziehen leicht Onanisten. Wir haben gesehen, dass Schläge auf das Gesäss ähnlich wirken können, dass auch sie geschlechtliche Wollustgefühle auslösen können. Wird nun ein Knabe zum erstenmal in seinem Leben gezüchtigt, so wird

sicherlich keine geschlechtliche Erregung ausgelöst, sondern der körperliche Schmerz übertönt den etwa veranlassten geschlechtlichen Reiz. Anders dagegen ist es, wenn der Knabe Tag für Tag oder noch öfter geschlagen wird. Er wird allmählich so gegen die Schläge abgestumpft, dass er sie nicht mehr sehr empfindet, er wird dickfellig. Nun ist denkbar, dass bei Knaben, die auf diese Weise gegen das Schmerzgefühl abgestumpft sind, der sexuelle Reiz in den Vordergrund tritt, dass sie also masochistisch werden. Dass Kinder tatsächlich masochistisch empfinden, wenn auch nur in geringem Masse, beweisen, wie schon oben gesagt, ihre Spiele. Darum ist vor körperlicher Züchtigung als einem Erziehungsmittel zu warnen, denn die Kinder können durch sie leicht zu Masochisten erzogen werden.

Denken wir uns nun aber einen Knaben, der in der Schule alle Furcht vor der Züchtigung verloren hat, ja sie ab und zu ganz gerne ertragen hat, wird der nicht auch später als Erzieher die körperliche Züchtigung anwenden? Mir haben schon oft Eltern gesagt: „Ich habe in meiner Jugend viel Schläge bekommen und es hat mir nichts geschadet, die Kinder müssen Schläge bekommen, sonst wird aus ihnen nichts.“ „Schlagen sie meine Kinder tüchtig, sonst lernen sie nichts, zu Hause bekommen sie auch viel Schläge, mehr als in der Schule.“ Doch haben ihnen die Schläge geschadet. Noch als Erwachsene leiden sie unter den Folgen der kindlichen Körperstrafen. Aus dem masochistisch fühlenden Knaben ist ein sadistisch empfindender Vater geworden. Für seine Kinder liegt nun die Gefahr nahe, dass sie zu Masochisten erzogen werden und später auch Sadisten werden. Selbstverständlich braucht solch ein Algolagnist noch kein gemeingefährlicher Mensch zu sein. Ist der Erzieher ein Mensch, der sein Geschlechtsempfinden nicht beherrschen kann, so ist er der Gefahr dieser Gefühle mehr ausgesetzt als ein anderer. Ist er noch dazu in der Jugend selbst viel geschlagen worden und hat er eine rege Phantasie, leicht reizbare Sinnlichkeit und etwas schwachen Willen, so sind alle Bedingungen gegeben, dass er Sadist werden kann.

So kann die körperliche Züchtigung die Kinder zu Masochisten, die Erwachsenen zu Sadisten machen.

IV.

Wir haben also in der Erregung sadistischer und masochistischer Gefühle einen Grund gefunden, die körperliche Züchtigung in Acht und Bann zu tun, wie dies ja auch aus andern Gründen, die hier nicht erörtert werden sollen, geraten erscheint.

Das Einfachste wäre, dass gesetzlich die Unantastbarkeit des menschlichen Körpers erklärt würde. Man hat die Folter abgeschafft, die Körperstrafen der Erwachsenen, in Russland freilich

besteht sie noch und in Dänemark ist sie wieder neu eingeführt, meiner Ansicht nach ein Fehlgriff. Der Herrschaft ist das Züchtigungsrecht über die Dienstboten entzogen. Könnte nicht auch die Züchtigung der Kinder verboten werden? Sollte dieser Fall eintreten, dann würden durch körperliche Züchtigung keine Algolagnisten mehr erzogen werden. Dass sie dennoch auf andere Weise entstehen können, wie durch Überreizung und Zerrüttung der Nerven, oder durch das Suchen nach neuen ausschweifenden Genüssen, ist nicht ausgeschlossen. Aber durch das allgemeine Verbot jeglicher körperlicher Züchtigung würden sicherlich viel Menschen vor sadistischem und masochistischem Empfinden bewahrt bleiben.

Das gesetzliche Verbot der Anwendung der Körperstrafen sollte von den Lehrern erstrebt werden. Der Gesetzgeber legt oft nur den allgemeinen Brauch fest. Erst als die Dienstboten allgemein die Züchtigung als unzulässig empfanden und die meisten Herrschaften freiwillig davon Abstand nahmen, wurde das Verbot erlassen. So wird es auch mit dem Züchtigungsrecht der Erzieher geschehen. Einige Rufe nach Aufhebung der körperlichen Züchtigung werden jetzt schon laut. Aber erst wenn die meisten Lehrer freiwillig von den Körperstrafen Abstand nehmen und das Elternhaus auf demselben Standpunkt angelangt ist, wird man an den Gesetzgeber mit der Forderung herantreten, die Unantastbarkeit des Kindeskörpers zu erklären. Bis dahin läuft aber noch viel Wasser zu Tal.

Hier sollte der Lehrer mit gutem Beispiele vorangehen. Seine Aufgabe ist eine doppelte: er selbst muss sich aller körperlichen Züchtigung enthalten und dahin wirken, dass das Elternhaus dasselbe tut.

Viele meiner Kollegen werden mir sagen, es gehe nicht, sich jeglicher körperlichen Züchtigung zu enthalten. Zwei Tatsachen sind es, die sie zu diesem Urteil veranlassen, unser Erziehungssystem und das Elternhaus.

Wir sind im allgemeinen der Meinung, wenn wir dem Kinde etwas befehlen, so muss das Kind unbedingt gehorchen. Wir fordern von dem Kinde denselben Gehorsam, den die Armee von den Soldaten fordert. Ich gebe zu, so lange der Erzieher bemüht ist, diesen Gehorsam zu erzwingen, braucht er allerdings den Stock. Die Grundlage dieses Gehorsams ist die grössere physische Kraft des Erziehers. Der Befehl wird gegeben, kommt das Kind ihm nicht nach, meinetwegen weil es ihn für überflüssig hält, so wird das Kind durch Körperstrafen gezwungen, ihm trotzdem nachzukommen. Dadurch, dass dieser Vorgang sich öfter wiederholt, bekommt das Kind einen Gehorsam, der eigentlich in nichts weiter als der Furcht vor Strafe besteht. Dieser Gehorsam verführt den Erzieher, auch da zu befehlen, wo es nicht das Beste des Kindes,

sondern seine eigene Bequemlichkeit erfordert. Es liegt die Gefahr nahe, dass das Kind misstrauisch wird und den Erzieher für einen Tyrannen hält.

Dem unbedingten Gehorsam steht der bedingte, der Autoritätsgehorsam gegenüber. Das Kind gehorcht aus Autoritätsgefühl, wenn ihm sein ganzes bisheriges Leben gezeigt hat, dass die Erwachsenen klüger sind, als es selbst ist; dass diese ihre grössere Einsicht dazu benutzen, das Kind vor Schaden zu bewahren, und dass ihre Befehle nur Ausflüsse ihres Wohlwollens und ihrer grösseren Klugheit sind. Verlangt man diesen Gehorsam von dem Kinde, so kann man die Körperstrafen nicht entbehren. Will man ihn erzielen, so muss man sich darauf gefasst machen, dem Kinde das Befohlene zur Einsicht bringen zu müssen. Das ist schwer, oft ganz unmöglich. Dann muss man das Befehlen tunlichst einschränken. Nur da muss man befehlen, wo es wirklich das Beste des Kindes und nicht die eigene Bequemlichkeit erfordert. Man muss ferner mit öfterem Ungehorsam rechnen. Hat das Kind den Glauben an die Güte und Klugheit des Erziehers gewonnen, dann ist es freiwillig gehorsam, selbst wenn der Erzieher nicht gegenwärtig ist.

Wollen wir uns also entschliessen, die Körperstrafen nicht mehr anzuwenden, so müssen wir unser Erziehungssystem nicht auf dem Kadavergehorsam, sondern auf dem Autoritätsgehorsam aufbauen.

Den Autoritätsgehorsam zu erzielen, wäre leicht, wenn der Erzieher die Kinder von frühester Kindheit an in seiner Obhut hätte. So besorgt aber nicht er, sondern das Elternhaus die erste Erziehung, und bekanntlich wird in den ersten 6 Lebensjahren mehr für die gute Erziehung getan, als in den 8 Schuljahren geleistet werden kann. Leider sind aber schon manche 6jährigen Kinder algolagnistisch. Sie sind es im Elternhause geworden, die Forderung des unbedingten Gehorsams hat sie dazu gemacht. Aber auch dann noch, glaube ich, ist es möglich, Autoritätsgehorsam in der Schule zu erzielen und auf den Stock zu verzichten.

So wäre das nächste Erfordernis zur Vermeidung der Erziehung von Algolagnisten, dass der Lehrer sich aller körperlichen Züchtigung enthält; dass er auf den unbedingten Gehorsam verzichtet und zum Autoritätsgehorsam erzieht. Das zweite Erfordernis wäre, das Elternhaus über die Gefährlichkeit der Körperstrafen aufzuklären. Wo das nicht auf Elternabenden geschehen kann, weil an den wenigsten Orten solche eingerichtet sind, da kann doch der Lehrer in Privatgesprächen die Eltern aufklären und belehren.

Sollte der Erzieher es jetzt noch für unmöglich halten, den Stock zu entbehren, so möge er dessen Gebrauch doch möglichst einschränken, denn die gewohnheitsmässige Züchtigung und das Mitansehen derselben erzeugt Masochisten und Sadisten.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Ein neues Werk für den Geographieunterricht.

Mitgeteilt von Rektor P. Börger in Elberfeld.

An guten Büchern für den Geographieunterricht ist kein Mangel. Ich verweise nur auf die von der Kritik sehr günstig aufgenommenen Werke von Harms und Kerp. Angesichts dieser Tatsache ist man nicht leicht geneigt, ein „dringendes“ Bedürfnis zur Herausgabe neuer Schulbücher auf geographischem Gebiete anzuerkennen; der Verfasser müsste denn durch seine Arbeit den Nachweis erbringen, dass sein Werk uns auf methodischem Gebiete etwas Besseres zu bieten vermag, als die bereits vorliegenden Bücher.

Diesen Nachweis aber kann u. E. die im Erscheinen begriffene „Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung von Mittelschullehrer W. Fick in Elberfeld“ führen. (Dresden, Bleyl & Kaemmerer. I. Bd. 2,40 M., geb. 3,00 M.; II. Bd. 3,00 M., geb. 3,60 M.)

Wir haben das Werk, dessen I. Teil, „Die Alpen und Süddeutschland“, bereits in 2. Auflage vorliegt, und dessen II. Teil, „Mittel- und Norddeutschland“, vor kurzem erschienen ist, mit lebhafter Freude durchgesehen. Hier erinnert nichts an die trockene Darstellung der Leitfäden mit ihrer gehäuften Aufzählung von Namen. Alles atmet Leben und erzeugt Wärme und Interesse. Überall fällt dem Leser die anschauliche Entwicklung auf, spürt er das liebevolle Versenken des Verfassers in den Stoff. Keine Hast, keine lose Stoffanhäufung ist zu merken; vielmehr bildet das verweilende Betrachten den Grundzug des ganzen Werkes.

Neben diesen Vorzügen fällt die Einfachheit der Darstellung angenehm auf. Geschraubte und gewundene Sätze oder aphoristische Gedanken finden sich nirgend. Nun fehlt es ja nicht an ausführlichen Lehrbüchern, die als Präparationswerke für den Unterricht gute Verwendung finden können; aber den Werken von Guthe-Wagner, Harms, Kerp u. a. fehlt trotz ihrer Vorzüglichkeit doch an manchen Stellen die mit wissenschaftlicher Genauigkeit verbundene Einfachheit der Darstellung, die doch von einem guten Schulbuche in erster Linie gefordert werden muss. — Den Memorierstoff hat der Verfasser absichtlich gekürzt: er legt den Nachdruck auf das Mitteilen von Tatsachen. Er weiss, dass das Interesse von Lehrern und Schülern sich am Geschehen und Entstehen entzündet. So finden wir durchweg entwickelnde Darstellung der Verhältnisse: nicht die Erde, sondern das Leben der Erde, nicht Beschreibungen von Landschaften, sondern Landschaften in ihrer Entwicklung, in ihrem Werden und Vergehen, werden uns vorgeführt.

Nicht wollen wir zu bemerken unterlassen, dass der Verfasser weder Mühe noch Kosten gescheut hat, Zuverlässiges bieten zu können. Veraltete Sachen, wie z. B. die als ewige Krankheit durch alle Lehr- und Lesebücher sich fort-

erbende „Spitzenklöppelei“ in Annaberg, finden wir nicht mehr. Aufmerksames Lesen wird davon überzeugen, dass hier vom Neuen das Neueste geboten wird, dass hier ein Werk vorliegt, das nicht Extrakte aus so und so vielen andern Büchern enthält, sondern ein Werk, dem eigene Anschauung, persönliche und briefliche Erkundigungen, eigene Darstellungsart das deutliche Gepräge persönlicher Arbeit geben.

Wer den Fortschritt begreifen will, den die Erdkunde von Fick andern Werken gegenüber aufweist, der lese seine Ausführungen über die Gletscher, die Lawinen, den Föhn oder die Entstehung der Alpen. Die Landschaften Kerps sind in ihrer Art vorzüglich, aber doch oft über das Bedürfnis hinausgehend. Die Behandlung des geologischen Stoffes bei Kerp und Harms ist tief und gründlich, und doch ist die Einführung, wie sie Fick gibt, neu und für den Unterricht fruchtbringend. Er verlegt die Behandlung dieses Stoffes dorthin, wo er an konkreten Beispielen eine anschaulich-ausführliche Darstellung bieten kann. An Wissenschaftlichkeit verliert dabei die Arbeit durchaus nicht, wohl aber lässt die lebhafte, stets an Konkretes anknüpfende Darbietung, die Übersichtlichkeit der Anordnung auch den Laien den Werdeprozess der Erde und im Kleinen das Entstehen der Alpen genau verfolgen.

Die Gletscher behandelt der Verfasser unter folgenden Überschriften: a) Der Hochgebirgsschnee, b) der Firn, c) die Entstehung der Gletscher, d) Beobachtungen am Gletscher, e) Gletscherwanderungen und f) Bedeutung der Gletscher. Einige Proben mögen die dem Werke eigene Darstellungsart veranschaulichen: „Der Schnee der Hochalpen ist von dem niederer Gegenden sehr verschieden. Er fällt nicht in grossen, feuchten Flocken herab, sondern als trockener, fast harter Staub, der aus lauter kleinen Eisnadeln und Eiskristallen besteht. Die Ursache dieser Erscheinung ist die grosse Kälte und Trockenheit der Luft. Darum regnet es auch nur höchst selten einmal, in den höchsten Gebieten überhaupt gar nicht. Selbst in den heissen Sommermonaten treten nicht selten starke Schneefälle ein, die meist mit heftigem Sturm verbunden sind . . . Die Luft ist dicht von durcheinanderwirbelnden Eiskristallen erfüllt, und die feinen Nadeln setzen sich in den Kleidern, in der Haut, in Mund und Nase fest. Man vermag die Augen nicht mehr offen zu halten, das Atmen wird erschwert oder fast unmöglich, und wer in einen solchen Schneesturm hineingerät, ist unrettbar verloren, wenn er nicht etwa unter einer Felswand ein schützendes Obdach findet.“

Nachdem der Verfasser in dieser schlichten und klaren Art der Darstellung die Ansammlung der gewaltigen Schneemassen in den Hochalpen beschrieben hat, sagt er unter der Überschrift „Firn“:

„Der frischgefallene Staubschnee der Hochalpen ändert gar bald seine Beschaffenheit. Wenn die Sommersonne darauf scheint oder warme Südwinde darüber hinstreichen, dann werden die obersten Schichten erweicht. Sie werden feucht und sandartig locker, und unzählige Wassertröpfchen sickern in die tieferen Lagen ein. Hier treffen sie auf noch kälteren Schnee und gefrieren wieder. Auch die oberen Schichten werden durch die Nachtkälte zusammengebacken. Durch dieses wechselnde Schmelzen und Gefrieren verwandelt sich der anfangs staubartige Schnee allmählich in eine feste, feinkörnige Masse, die man als Firn

bezeichnet (von „fern“, d. h. vorjährig, also so viel als vorjähriger, alter Schnee). Die vom Firn bedeckten Flächen und Mulden im Hochgebirge nennt man Firnfelder oder Firnmeere. . . . In manchen Mulden liegt der Firn in einer Dicke von 500 m übereinander.“

In ähnlicher, einfacher Darstellung behandelt Fick die Entstehung der Gletscher, Beobachtungen am Gletscher (Bewegung, Gletscherspalten, Abschmelzen, Moränen) und Gletscherwanderungen. Es leuchtet sofort ein, dass hier dem Lehrer eine Präparationsquelle fliesst, die ihn erfrischen muss und ihn mit Sicherheit befähigt, aus dem Vollen heraus lebendigen, fesselnden Unterricht zu erteilen.

So vertieft sich der Verfasser überall liebevoll in ein Stoffganzes; dem Leser aber erspart die Arbeit einer gründlichen Entwicklung die zeitraubende, stete Neuarbeit; bei Repetitionen und Vergleichungen heimst der Lehrer den Gewinn solches vertieften Studiums ein.

Ähnlich entwickelnd wie oben wird z. B. auch die Entstehung der Oberrheinischen Tiefebene geschildert. Unter b) Geologisches heisst es:

„Die Oberrheinische Tiefebene bildet einen grossen Graben. Schwarzwald und Vogesen waren früher eine zusammenhängende Masse. Infolge der Abkühlung und Zusammenziehung der Erde (S. 149) entstanden dann während der Tertiärzeit nordsüdlich gerichtete Bruchlinien, von denen die losgetrennten Erdschichten abwärts sanken, während die seitlich stehengebliebenen Ränder (Vogesen, Schwarzwald und ihre nächsten Fortsetzungen) wahrscheinlich nicht unbedeutend in die Höhe gepresst wurden. So bildete sich der breite Graben der heutigen Rheinebene mit ihren Randgebirgen. Natürlich vollzogen sich die Senkungen und Hebungen nicht plötzlich, auch nicht auf einmal, sondern nach und nach im Laufe langer Zeiträume und infolge zahlreicher Verwerfungen. Die Bruchstücke sanken treppenförmig abwärts, die mittleren Teile der heutigen Ebene am tiefsten. Es geht dies deutlich daraus hervor, dass sich an den Abhängen der Randgebirge noch ganze Schichten von Gesteinen der Trias- und Jurazeit finden, die mitten in der Ebene unter jüngerem Gestein vergraben liegen. . . . Mit der Senkung der Rheinebene in der Tertiärzeit standen vulkanische Erscheinungen in Zusammenhang. An manchen Stellen quellen aus den Spalten feurig-flüssige Massen des Erdinnern hervor. Im Süden der Ebene entstand sogar ein grosser Vulkan, der dann später wieder erlosch und der Zerstörung anheimfiel. Die Überreste dieser einst gewaltigen Bergmasse bilden den Kaiserstuhl. . . . Auch die warmen Quellen in Baden-Baden und am Taunus weisen auf die ehemalige vulkanische Tätigkeit hin. Usw.“

Um auch aus dem Gebiete des Bergbaues eine Probe zu liefern, weisen wir auf „Die Entstehung der Salzlager“ (II, 101) hin.

„Die Salzlager verdanken ihre Entstehung dem Meere. Wo ein Becken durch irgendwelche Umstände vom offenen Ozean abgetrennt wird und aus Mangel an Wasserzufuhr austrocknet, da muss sich auf dem Boden eine Salzschicht absetzen. Doch könnte auf diese Weise nur eine verhältnismässig dünne Decke entstehen. Selbst bei einer Wassertiefe von 1000 m würde die Ablagerung höchstens 20 m Dicke erreichen. Zur Bildung so mächtiger Lager, wie die von Stassfurt, Sperenberg u. a. sind, müssen darum noch besondere Umstände mit-

gewirkt haben. Ein Vorgang aus der Gegenwart dürfte geeignet sein, uns den Weg zu zeigen, den die Natur in solchen Fällen eingeschlagen hat."

Verfasser verwertet dann die Schilderung Neumayrs über die Kara Bugas, in der sich durch Verdunstung und fortwährendes Zuströmen des Wassers aus dem Kaspischen Meere heute schon 29,5 % Salz befinden, so dass hier ein Salzlager von kolossaler Mächtigkeit und Ausdehnung sich bilden kann, und fährt dann fort:

„Das anfangs offene Lager würde der Wind im Laufe der Zeit mit Staub und Sand zudecken, und, geschützt durch eine wasserdichte Erdschicht, könnte sich das Meer wieder darüber ausbreiten und feste Gesteinsmassen über ihm ablagern. Usw."

Nicht minder anschaulich und eingehend hat Fick im Anschluss an das westdeutsche Tiefland das Leben an der Küste behandelt. Die Abschnitte über die Bewegungen des Meeres (Die Wellenbewegung (II, 152), Ebbe und Flut (II, 155), über Küste, Deiche, Watten usw. zeigen dieselbe vertiefte Behandlung. Ausführlich schildert der Verfasser auch die Marschen.

Doch genug der Proben. Vorzüglich belebende Stoffe finden sich überall. Es sei uns nur noch gestattet, einen kurzen Vergleich mit den anerkannt guten Büchern von Kerp und Harms vorzunehmen. Dabei wird, wie ich hoffe, die Eigenart des Fickschen Werkes noch deutlicher hervortreten.

Wie schon bemerkt, sind bei Fick die geologischen Verhältnisse viel eingehender behandelt und dazu in einer so schlichten, einfachen Darstellung, dass auch der mit der Geologie nicht Vertraute den Ausführungen mit Verständnis zu folgen vermag. Man vergleiche einmal die eingehende Behandlung der Entstehung der Alpen (I, 123), des Rhein. Schiefergebirges (II, 53), des Erzgebirges (II, 105), des Elbsandsteingebirges (II, 115) und vor allem die Entstehung der Norddeutschen Tiefebene (II, 144) mit den einschlägigen Abschnitten bei Kerp und Harms. Besonders stelle man neben die Behandlung der Entstehung der Steinkohlen- und Steinsalzlager und der Erzgänge (Kerp I, 178, 91, Harms 125, 218, 212) die Bearbeitung Ficks (II, 6, 99, 101). Man wird der Fickschen Behandlung entschieden den Vorzug einräumen.

Und wie auf dem Gebiete des Geologischen, so sind auch die der allgemeinen Erdkunde angehörenden Stoffe bei Fick viel ausführlicher behandelt. Ich verweise hier auf die überaus anschauliche Behandlung der Gletscher (I, 29), der Alpenseen (I, 58—65), des Föhns (I, 43—49). Man stelle sie in Vergleich mit der Behandlung bei Kerp (I, 75, 76, II, 37) oder vergleiche die „Dünen" bei Fick (II, 200) mit Harms (302). Ausserdem weise ich hin auf einige bei Kerp und Harms fehlende Dinge, die bei Fick ausführliche Darstellung gefunden haben, wie z. B. die Entstehung der Quellen, besonders der Mineralquellen (II, 30, 33) und die Bewegungen des Meeres (II, 152—159).

Eine durchgreifende Verschiedenheit aber besteht zwischen Fick und Kerp in der Behandlung der Städte. Kerp gibt nur ganz kurze Notizen; häufig wird eine Reihe von Städten ohne jede Bemerkung aufgeführt. Fick dagegen befolgt den Grundsatz Zillers: Ein geographischer Gegenstand, von dem bloss der Name genannt wird, verdient nicht genannt zu werden. So wird bei allen wichtigen

Städten eingehend die Bedeutung der Lage, die geschichtliche Entwicklung und kulturelle Bedeutung überhaupt erörtert, meist auch eingehender als bei Harms, der hier allerdings wertvolle und interessante Erörterungen bringt.

Die anschaulich-ausführliche Darstellung und die Schlichtheit der Sprache ermöglichen es, dass man aus Fick den Schülern ganze Abschnitte vorlesen kann; Kerp eignet sich dazu gar nicht, Harms nur in beschränktem Masse. Dabei ist die Gliederung überaus durchsichtig und übersichtlich, wozu auch der verschiedene Druck beiträgt.

Ein besonderer methodischer Unterschied besteht zwischen Harms und Fick darin, dass jener die Deutschland im allgemeinen behandelnden Abschnitte (Lage, Grenze, Bodengestalt und Bewässerung im allgemeinen, Klima und Bewohner) der Spezialbehandlung der einzelnen Landschaften voran-, Fick dagegen nachstellt. Der Vorteil der Fickschen Anordnung springt in die Augen: er kann stets auf die Spezialbehandlung zurückgreifen, wodurch der Gegenstand an Deutlichkeit gewinnt. Genau genommen sind so die allgemeinen Stoffe bei Fick nur eine gedrängte Zusammenfassung des an konkreten Beispielen gewonnenen Stoffs. Nun hat Harms den Vorzug einer reichhaltigen Illustration, doch sind auch die Bilder bei Fick gut ausgewählt, es sind meist typische Landschaftsbilder. Zahlreich dagegen sind bei Fick die geologischen Skizzen.

Die Werke von Harms und Kerp bedürfen einer Empfehlung nicht mehr; sie sind von der Kritik durchgängig als vorzüglich anerkannt. Die Gegenüberstellung kann also nicht den Zweck verfolgen, Mängel der angezogenen Werke nachzuweisen; sie soll nur dartun, dass die Erdkunde Ficks es verdient, dass man ihr neben diesen guten Werken den ihr gebührenden Platz einräumt.

II.

Ferienkurse.

Ferienkurse in Jena vom 5.—17. August: naturwissenschaftliche Kurse, pädagogische Kurse, Psychologie und pädagogische Pathologie, sozialwissenschaftliche, theologische, geschichtliche und philosophische Kurse, Vortragskunst und Sprachkurse (Rhetorik, deutsche, englische und französische Sprache). Nähere Auskunft erteilt das Sekretariat: Frl. Clara Blomeyer in Jena, Gartenstr. 4.

Die diesjährigen Ferienkurse mit Vorlesungen und Übungen in deutscher, englischer und französischer Sprache finden in Marburg voraussichtlich vom 8.—26. Juli und vom 5.—23. August statt und werden aus zwei Teilen von je dreiwöchentlicher Dauer bestehen.

Alle auf die Kurse bezüglichen Anfragen sowie Anmeldungen sind zu richten an das Sekretariat der Marburger Ferienkurse, Villa Cranston, Marburg a. d. Lahn.

(Führer von Marburg gegen Einsendung von 30 Pf. in Marken.)

An der Universität Greifswald findet auch in diesem Jahre vom 15. Juli bis 3. August ein Ferienkursus (XIV. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof.

Heller, Prof. Stosch), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Campbell), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Seeck und Bernheim), Kunstgeschichte (Prof. Seeck), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Mie), Zoologie (Prof. Jaekel), Botanik (Prof. Schütt), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bezw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald" zu erhalten.

Wissenschaftlicher Ferienkurs in München. Der Bezirkslehrerverein München-Stadt veranstaltet auch heuer wieder (15.—27. Juli) einen wissenschaftlichen Ferienkurs. Herr Prof. Dr. Lipps spricht über Ästhetik, Dr. Muncker über Faust I. und II. Teil, Dr. Pfänder über Spinoza, Dr. Freiherr von der Pforden über Beethoven; auch Prof. Dr. Kräpelin hat seine Mitwirkung in Aussicht gestellt. Universitätsprofessor Dr. Grätz wird über die bedeutendsten Errungenschaften auf dem Gebiete der Elektrizität lesen. Ausser diesen Vorträgen sind auch fachmännische Führungen durch die Museen vorgesehen. Die Herren Professoren Dr. Reber, Dr. Voll u. a. haben ihre Mitwirkung zugesagt.

Anmeldungen zu dem Kurse (Honorar 20 M. für alle Vorlesungen inkl. sämtlicher Führungen) sind zu richten an Herrn A. Closner, Theresienstr. 112/II oder an Herrn Joh. Bund, Wittelsbacherstr. 16/III.

III.

Der XII. Blindenlehrer-Kongress,

an dem eine grosse Anzahl Leiter und Lehrer der Blindenanstalten Deutschlands, Österreich-Ungarns und Vertreter ausländischer Anstalten sich beteiligen wird, soll in Hamburg, im Logenhause, Welckerstr. 8, vom 23.—27. September d. J. stattfinden. Diesen Versammlungen, denen die grossen Fortschritte auf dem Gebiete der Blindenbildung während der letzten Jahrzehnte in erster Linie zu verdanken sind, haben auch die deutschen und ausländischen Regierungen, die Freunde und Förderer der Blindenbildung stets das regste Interesse entgegengebracht.

Anmeldungen zur Teilnahme an dem Kongresse sind zu richten an den Geschäftsführer des vorbereitenden Ausschusses, Direktor Merle, Hamburg 5, Alexanderstr. 32.

C. Beurteilungen.

Theod. Vogt und Karl Just, Erläuterungen zum 38. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 80 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). Im Buchhandel geh. 1 M.

Das neue Heft zeigt schon im Titel den Verlauf der Pfingst-Versammlung in Naumburg: der Vorsitzende Prof. Vogt hat nur am ersten Tage die Verhandlungen geleitet, am zweiten Tage musste Prof. Just für ihn eintreten,

und jeder hat dann seinen Teil für die Erläuterungen redigiert. Der Wunsch, mit dem der letztere die Verhandlungen schloss, nämlich „dass wir uns das nächste Mal unter der bewährten Leitung unseres verehrten Vorsitzenden wiederfinden, hoffentlich in Chemnitz", hat nicht in Erfüllung gehen sollen; man wird in Chemnitz vielmehr für den ersten Platz den neuen Mann wählen müssen.

Der Inhalt des Heftes ist durch den Bericht der Päd. Studien über diese Versammlung (1906, S. 362 ff.) hinlänglich bezeichnet. Die „Deutsche Schule" brachte nach der Versammlung (auf Grund eines kurzen Berichtes in der Päd. Zeitung) neben einigen Mitteilungen auch einige Urteile über die Arbeit der Versammlung, welche der Herausgeber nun vielleicht an der Hand des Berichts der Erläuterungen nachprüft. Es hiess da z. B., diese Versammlung habe sich im Gegensatz zu früheren Versammlungen viel mit Fragen der Gegenwart beschäftigt. Das erinnert sehr an das Urteil v. Sallwürks über die Arbeit des Vereins (Päd. Stud. 1906, S. 330), und darum sei auch an die dort angeführte Themenreihe erinnert. Ferner wurde geurteilt, dem Thema „Politik und Ethik" sei weder Thrändorfs Abhandlung, noch die darüber gepflogene Diskussion gerecht geworden. Eine endgültig-erschöpfende Behandlung hat nun zunächst der Verfasser selbst sich schwerlich vorgenommen, und in der Versammlung sagte gleich der erste Redner, Thrändorf habe „die Untersuchung des ganzen Problems um ein Stück weitergebracht", insofern er ganz richtig gezeigt habe usw. Auf diese Hauptpunkte der Abhandlung ist aber das obige Urteil nicht eingegangen, und man weiss deshalb nicht, was man gerade dort für das Dringendste gehalten hätte. Für den Schreiber dieser Zeilen ist sachlich der Kern der ganzen diesmaligen Arbeit an dem Thema bezeichnet durch den Satz S. 9 der Erläuterungen: „Das Wort Kants, es werde niemals gelingen, das Sollen aus dem Sein herauszuklauben, ist eine Schutzwehr gegen die Vermischung beider Gebiete." Das trifft aber auch zugleich den Hauptpunkt in polemischer Hinsicht; denn gegen diese Vermischung zu kämpfen ist von jeher eine Hauptarbeit des Vereins und des Herbartianismus überhaupt gewesen. — Damit sei nun auf das Heft selbst verwiesen.

Auf S. 52 oben ist auf irgend eine Weise eine bedauerliche Unrichtigkeit entstanden. Zunächst würde es für „herausgezogen" wohl besser heissen „herangezogen". Alsdann aber „bestreitet" Prof. Paul Barth nicht, dass dem Schema der Formalstufen ein natürlicher Prozess zu Grunde liege, sondern er „bestätigt" es, wenn auch mit etwas andern Worten, und meint nur, „noch besser als an Galileis Discorsi,[1]) die ausdrücklich eine strenge Gebundenheit des Gedankenganges abweisen, hätte sich an mancher anderen berühmten Abhandlung die Unterscheidung formaler Stufen nachweisen lassen." So ist dann das Beispiel der Schillerschen Abhandlung „Über Anmut und Würde", welches Prof. Barth selbst gibt, in zustimmendem Sinne ausgeführt, und diese Ausführung schliesst mit den Worten: „So haben wir hier eine vollständig durchgeführte Probe der Formalstufen" (vgl. Prof. Paul Barth, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 313 ff.). So ist auch die Bemerkung des Unterzeichneten gemeint gewesen, und darnach ist S. 52 Zeile 13—17 von oben zu berichtigen.

Leipzig. Fr. Franke.

Rein, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 4. Bd. 1. u. 2. Hälfte (956 S). 5. Bd. 1. Hälfte (480 S.). Langensalza 1906, Beyer & S. Pr. des Halbb. 7,50 M.

Die früher erschienenen Bände der 2. Aufl. des encykl. Handbuchs sind bereits in den Päd. Studien 1903, 1905, 1906 besprochen worden. Die vorliegenden Bände enthalten wiederum eine Reihe wertvoller Artikel. In der „Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule" ist mancherlei aufgeführt, was streng genommen nicht

[1]) Vgl. E. Wilk: Die Unterrichtskunst Galileis, im 27. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. (1895) S. 82—139.

unter diese Überschrift gehört. Die Zusammenstellung würde bessere Dienste leisten können, wenn nicht alle Publikationen bunt durcheinander liefen, sondern tunlichst nach gewissen Gesichtspunkten geordnet wären etwa: streng Herbartisch, Fortbildung Herbartischer Lehre, Kritisches, Gegnerisches, o. dgl. — Raum zu notwendigen Ergänzungen und Erweiterungen könnte bei Neuauflagen dadurch gewonnen werden, dass Artikel wie folgende: Hartherzig, Hartnäckigkeit, Heimlichkeit, Heimlichtuerei, Heuchelei, Hochmut, Höhnisch, Hölzern, Kindisch, Klatschhaft, Kopfhängerei, Kriecherei, Krittelig, Langsamkeit, Lebensart, Leckerei gestrichen würden. Alle diese Artikel sagen dem Pädagogen wenig oder nichts, und für Pädagogen ist das Handbuch doch bestimmt, oder für Leute, die sonst der Pädagogik ein wissenschaftliches und Berufsinteresse entgegenbringen (Philosophen, Theologen, Juristen, Verwaltungsbeamte).

Von den 165 Artikeln der drei Halbbände sei auf folgende besonders hingewiesen: Handelsschulen (B. Zieger und Dr. Dietze), Haushaltungskunde, Haushaltungsschulen (Rude), Hebräisch (Dr. Strack), Heimatkunde (Scholz), Heizung und Lüftung in Schulen (Dr. Gärtner), Herbart als Philosoph (Flügel), Herbart als Pädagog (Rein), Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule (Flügel), Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule (Ziegler), Hilfsschulen für Schwachbefähigte (O. Mayer), Hirnkrankheiten (Dr. Ziehen), Historische Pädagogik (O. Willmann), Technische Hochschulen (Dr. A. Stern), Hyperphantasie, Hypochondrie, Hysterie, Störungen der Ideenassoziationen, Idiosynkrasie (Dr. Th. Ziehen), Idiotie und Idiotenanstalten (H. Piper), Interesse (Ostermann), Internat (Dr. R. Menge), Japanisches Schulwesen (Dr. Klähr), Jugendspiele (Dr. Eitner); — J. Kant (Dr. Th. Vogt), Kinderarbeit und Gesetz betr. Regelung der Kinderarbeit etc. (Agahd), Kinderfehler (G. Siegert), Kindergottesdienst (Dr. G. v. Rohden), Kirche und Volksbildung (Dr. Fr. Naumann), Klassenorganisation der Volksschule (Tews), Konferenzen (Dr. O. Altenburg), Konzentration (Dr. R. Schubert), Kulturfortschritt und Frauenbewegung (Elis. Gnauck - Kühne), Bildende Kunst in der Erziehungsschule (C. Schubert); — Landerziehungsheime (Dr. H. Lietz), Lebensgemeinschaften (Fr. Junge), Lehrerinnenbildung (Dr. Gertr. Bäumer).

Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Herausg. von Dr. **Josef Loos,** Landesschulinspektor in Linz. In etwa 45 Lieferungen zu je 70 Pf., zusammen 2 Bde. zu je 15 M. Mit über 500 Abbildungen und 15 Separatbeilagen. Wien 1906, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Dieses Handbuch wird bezeichnet als erwachsen aus dem Handbuche von Lindner, doch überschreitet es das Gebiet der Volksschule und will das gesamte Unterrichtswesen, auch die Fachschulen in erschöpfender Weise behandeln. Es liegen dem Rez. nur die ersten zwei Lieferungen (S. 1 bis 96) vor. Von Reins encykl. Handbuche unterscheidet es sich durch seinen weit geringeren Umfang. Aufgefallen ist bei der Durchsicht der beiden Lieferungen das sehr häufige Vorkommen desselben Namens (H. Schiller) unter den Artikeln. Wenn ein encykl. Handbuch von nur wenig Verfassern bearbeitet wird, so gewinnt es zwar an Einheitlichkeit, aber die Hauptaufgabe eines solchen Handbuchs liegt m. E. weniger in der Einheitlichkeit, als in der Zuverlässigkeit und Gründlichkeit der einzelnen Artikel. Dabei muss freilich der wissenschaftliche Standpunkt des Verfassers so gekennzeichnet sein, dass er auch dem weniger Eingeweihten nicht verborgen bleibt. Dass überwundene wissenschaftliche Richtungen nicht zur Geltung kommen, ist Sache des Herausgebers.

Jedenfalls ist die Herstellung eines encykl. Handbuchs, das bei mässigem Umfange und Preise weiteren Kreisen zugänglich wird, ein verdienstliches Unternehmen. Die ersten Lieferungen geben der Hoffnung Raum, dass ein brauchbares Buch entstehen wird. Ein Urteil wird aber erst auf eine grössere Reihe von Lieferungen gegründet werden können. Ein Verzeichnis der Mitarbeiter und eine Inhaltsangabe der einzelnen Hefte ist erwünscht.

Rochlitz. Dr. Schilling.

W. O. Kiefer, Die körperliche Züchtigung bei der Kindererziehung in Geschichte und Beurteilung. Ein Buch für Eltern und Erzieher. Berlin W. 15 1904, Verlag von Albert Kohler. Pr. 4 M.

Nelly Wolffheim, Zur Geschichte der Prügelstrafe in Schule und Haus. Eine pädagogische Studie. Berlin 1906, Ernst Frensdorff. Pr. ?

Kiefer lässt die Geschichte der Prügelerziehung von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart an uns vorüberziehen. Es ist mehr oder minder eine Geschichte menschlicher Verirrung, meint der Verfasser treffend. „Und diese Verirrungen hatten ihre letzte Ursache im jeweils herrschenden Erziehungssystem, welches seinerseits wieder von den jeweiligen philosophischen und religiösen Vorstellungen und Idealen abhängig war.“ Durch die „Geschichte der Prügelei“ zeigt uns der Verfasser, welche ungeheuren Schäden die Prügelstrafe in sittlicher und hygienischer Hinsicht auf die von ihr Betroffenen und die sie Erteilenden ausübt. Wie umfassend seine Untersuchungen sind, zeigen schon die Überschriften der Kapitel an: 1. Körperliche Züchtigung der Kinder bei den Naturvölkern. 2. Körperliche Züchtigung der Kinder bei den Griechen und Römern des Altertums. 3. Körperliche Züchtigung der Kinder bei den Orientalen. 4. Das Urchristentum und die Prügelstrafe bei Kindern. 5. Das Mittelalter und die Prügelzucht. 6. Die Prügelzucht seit Rousseau bis zur Gegenwart. 7. Die Prügelzucht in den ausserdeutschen Ländern.

Nelly Wolffheim weist besonders nach, dass die Ansicht, dass Prügel nachteilig auf die Kinder wirken, nicht erst in unserer Zeit entstanden ist. Mit Ausnahme des Altertums hat die Verfasserin ausschliesslich deutsche Verhältnisse in Betracht gezogen und nur diejenigen Ausländer kommen zu Wort, die entweder auf Deutschland grossen Einfluss ausgeübt haben oder deren Gedanken als besonders beachtenswert erschienen.

Nicht nur aus den pädagogischen Werken hat Nelly Wolffheim die Ansichten über die Prügelstrafe mit grossem Fleiss zusammengetragen, sondern auch aus belletristischen Werken (von Hebbel, Kügelgen, Fontane, Gottfried Keller u. a.) prächtige Beispiele gesammelt.

Zum Schluss sagt sie von der Prügelstrafe: „Ich glaube aber sicher, dass auch dieses System, wie so manches andere, das sich überlebt hat, in nicht allzuferner Zeit verschwinden wird. Spätere Generationen werden die Rute ebenso mit Staunen und Grausen betrachten, wie wir die Folterwerkzeuge des Mittelalters. Immer mehr wird man bemüht sein, den Kindern echte, wahre, menschliche Erziehung angedeihen zu lassen; immer mehr wird das Auge des Erziehers vorwärts gerichtet sein müssen. Das Verantwortlichkeitsgefühl von Eltern wird bewusster werden und aus ihm heraus werden sie handeln lernen.“

Im letzten Kapitel: „Die rein menschliche Erziehung und die Prügelzucht“, untersucht Kiefer, ob überhaupt das System, das die Prügelzucht fordert oder noch zulässt, noch das unsrige ist, noch das unsrige sein kann. Die Grundgedanken des Verfassers sind folgende: Je volksfeindlicher das Ideal, das sich ein Erziehungssystem aufstellt, beschaffen ist, um so grausamer, menschenfeindlicher sind die Mittel, mit denen es diesem Ideal nahezukommen wähnt. Die Anhänger der Prügelstrafe erreichen das nicht, was sie erstreben, nämlich Menschen zu erziehen. Auch dass die Prügelstrafe nur gegen sittliche Defekte (Lüge, Trotz, Unsittlichkeit) angewandt werden soll, ist falsch. Oft ist es eine jeder Psychologie hohnsprechenden Verallgemeinerung, die unter dem Wort Lüge die allerverschiedensten Dinge zusammenschachtelt. An allen Lügen aus Angst sind die Erzieher schuld und sie, nicht die Kinder, die systematisch zum Lügen erzogen werden, verdienen die Prügel. Über innere Natur der Lüge, über ihre soziale Gefährlichkeit werden Kinder durch Prügel nicht aufgeklärt. Auch gegen einen trotzigen Eigensinn, der den Kindern nur durch eine verkehrte Erziehung in frühester Kindheit anerzogen worden ist, helfen Prügel nichts. Sucht man durch Prügel

den kindlichen Willen zu brechen, anstatt ihn durch Liebe und Vernunft zu leiten, so entsteht entweder sklavische Unterwürfigkeit oder scheinheilige Beflissenheit, eine Maske, hinter welcher der unvernünftige Kindeswille erst recht triumphiert. Ebenso ist der Stock kein Heilmittel gegen Roheit und Gefühlslosigkeit der Kinder. Wie soll es empfinden, dass Prügeleien und Quälereien roh und unwürdig sind, wenn es selbst nie etwas anderes als Prügel und Qualen gefühlt hat? Die Prügel verhindert die Erziehung zur freien Selbstständigkeit. Die Erziehung des Kindes muss vielmehr mit seiner natürlichen Entwicklung Hand in Hand gehen. Das Kind muss lernen, dass Strafen selbstheraufbeschworene Folgen sind, dann wird es ihren Ursachen ausweichen. In den Schulen müsste alles Schlagen gänzlich verboten werden. Ich empfehle das Studium dieser beiden Bücher allen Eltern und Erziehern.

E. Kaiser, Lesestoff und Bildung. Einführung in die Literatur der Volksschriften. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1905. 31 S. Pr. 30 Pf.

Ein trefflicher kritischer Führer durch die Literatur der Volksschriften, Romane, Novellen, Erzählungen, Zeitschriften, Zeitungen, wissenschaftliche Werke. Der Inhalt ist folgender: Wesen der Volksschriften, bedenkliche Volksschriften, Übergangsliteratur, d. h. Schriften, die sich auf der Grenze zwischen dichterischer Tiefe und blosser Unterhaltungsschriftstellerei halten, heilsame Volksschriften, Schriften für Erwachsene und Jugendliche, Zeitschriften, belehrende Volksschriften, Anforderungen an ein gutes Volksbuch.

Dr. med. J. Weigl, Jugenderziehung und Genussgifte. Pädagogische Zeitfragen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung. Herausgegeben von Franz Weigl. München 1905. Verlag der Lentnerschen Buchhandl. (E. Stahl). 29 S. Pr. 40 Pf.

Unter der reichen Literatur, die gegen den Missbrauch der Genuss- (Reiz-)mittel geschrieben wurden, ist vorliegendes Heftchen durchaus nicht überflüssig. Verfasser steht auf dem freien Standpunkte, dass die Erwachsenen hinsichtlich der einfachen Biere und Weine nicht Abstinenzler zu sein brauchen, aber unter keinen Umständen gestattet er auch den geringsten Genuss von Bier und Wein für den jugendlichen Körper. Ebenso verwirft er in dieser Hinsicht die koffeïnhaltigen Getränke und den nikotinhaltigen Tabak. Verf. weist nach, wie schon die kleinsten Mengen Koffeïns schädlich auf den Organismus der Jugend wirken. Völlige Enthaltsamkeit von allen Genussgiften seitens der Jugend muss also mit allem Nachdruck gefordert werden. Aber auch die künstliche Überbürdung der Jugend durch frühe Einführung in das gesellschaftliche Leben, alle psychischen und sozialen Genussgifte, so führt der Verf. ferner aus, muss von der Jugend ferngehalten werden. Wer wollte dem Verf. nicht zustimmen, wenn er sagt: „Eine gesunde Jugend heranzubilden, die an Leib und Seele frisch und vollwertig in das tätige Leben hinaustritt, muss das völkische Erziehungsideal der vaterländischen Treuen in allen Berufen und Ständen sein! Denn auf dem so gearteten Nachwuchs beruht die ganze frohe Zukunftshoffnung der Nation.“

Emil Zeissig und Richard Fritzsche, Praktische Volksschulmethodik (ausgeführte Lehrproben und Entwürfe für Seminaristen und Lehrer. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1906. Pr. 6 M.

Diese praktische Methodik will der pädagogischen Ausbildung der Volksschullehrer auf dem Seminar und ihrer Weiterbildung im Schulamte nützen. Die Verfasser denken sich die Verwertung dieser praktischen Methodik so, dass die Unterrichtslektionen zunächst Anschauungen, tragfähige Unterlagen für die spezielle Unterrichtslehre bieten und die Lehrseminaristen mitten in den vielgestaltigen Schulbetrieb stellen. Eine Diskussion über die einzelnen Lektionen soll die subjektiven Ansichten der Schüler klären und berichtigen. „Jeder Meinungsaustausch geschieht aber nur mit Beziehung auf den vorliegenden konkreten Unterrichtsfall, der analysiert und kritisiert, dessen

gute und schlechte Seite hervorgekehrt wird, der durch den Geist, der die Lektion beseelt, durch methodischen Aufbau, durch Massnahmen zu anschaulicher Einführung, denkender Erfassung und praktischer Verwertung des Lehrstoffes, durch Benutzung von Anschauungs- und Lehrmitteln usw. zu mancherlei fruchtbaren Erwägungen didaktischer Fragen und zum gemeinsamen Abwägen des Für und Wider Anlass gibt, ohne jedoch allgemeine Theorien herbeizuziehen. Bei jeder einzelnen Unterrichtsprobe fragt es sich, ob man bei anderen Stoffen ebenso verfahren kann; neben den ersten Fall wird ein zweiter und dritter gestellt und betrachtet, so dass die Allgemeingültigkeit und Gesetzmässigkeit des eingeschlagenen Weges immer mehr hervortritt. Mitunter machen sich bei anderen Materien derselben Art teilweise abweichende Betrachtungsarten oder Modifikationen nötig und zeigen ihre Berechtigung neben dem zuerst betretenen Gange. Da nun unsere Methodik aus den einzelnen Unterrichtszweigen charakteristische Lehrproben aufweist, ist es möglich, didaktische Begriffe und allgemeine pädagogische Richtlinien für jede Disziplin, d. i. die besondere Unterrichtslehre abzuleiten, das Einzelne auf Prinzipien zurückzuführen und von den Unterrichtsbeispielen sämtlicher Schulfächer u. a. die allgemeinen Kunstregeln der Pädagogik, die allgemeine Unterrichtslehre über das Ziel des erziehenden Unterrichts und über Auswahl, Anordnung und Behandlung aller Unterrichtsstoffe, zu abstrahieren. Vom Beispiel zur Regel! Von der Anschauung zum Begriff! Vom Besonderen zum Allgemeinen! Vom Konkreten zum Abstrakten! das ist auch in der „speziellen“ und der ihr nachfolgenden „allgemeinen Didaktik“ die Gasse, die da heisst: die richtige. Mithin das System der Pädagogik nicht vor der Praxis, sondern aus der Praxis.“ Nachdem so erst eine Reihe von Unterrichtsbeispielen besprochen worden sind und auch die gleichlaufende Praxis der Übungsschule Stoffe zur kritischen Besprechung geliefert hat, wird mit den Seminaristen ein Werk der systematischen Methodik durchgearbeitet.

Aber nicht bloss den Seminaristen, sondern auch jungen strebsamen Lehrern bietet sich diese praktische Schulmethodik für die erste Zeit ihrer Wirksamkeit zum Selbstudium als Berater und Wegweiser an. Für Gleichgültige und Methodenscheue, die u. a. behaupten, gedruckte Lektionen wären überflüssig, endlich für Meister der Schule, die schon alles ausgezeichnet können und keiner Fortbildung bedürfen, ist die vorliegende Methodik nicht gedacht. — Dass die vorliegende Sammlung von Unterrichtsbeispielen durchweg gute Lektionen bietet, dafür bürgen schon die Namen der Verfasser: Thrändorf, Just, Teupser, Hartmann, Witzmann, Linde u. a. Sonderbar wirkt bei einzelnen Lektionen die Angabe der Zeit, die sie dauern soll. So sollen z. B. zur Behandlung des ganz kurzen Gedichtes von Rudolf v. Gottschall: „Strandbild“ 4 Stunden im 5. Schuljahre gebraucht werden! —

K. O. Beetz, Der Führer im Lehramte. Ein Ratgeber für Seminaristen, Lehrer u. Schulaufsichtsbeamte. Dritte, völlig umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Osterwieck/Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1905. 559 S. 4,80 M.

Nicht nur dem jungen, unerfahrenen Lehrer ist dieses Buch ein trefflicher Ratgeber, sondern auch dem älteren Lehrer, den Schulleitern und den Verwaltungsbeamten, die mit der Schule zu tun haben. Der 1. Teil gibt Auskunft über die Schulgesetzgebung und Schulverwaltung, der 2. über die Schularbeit, der 3. über die Fortbildung des Lehrers im Amte und der 4. über das Lehrervereinswesen. Ein alphabetisches Wort- und Sachregister erleichtert den Gebrauch des Buches sehr. Dass dieses Werk seit 1901 bereits in 3. Aufl. erschienen ist, beweist wohl, dass schon viele aus ihm sich Rat geholt haben.

Freyburg (Unstrut). Hemprich.

Vom Religionsunterricht (nebst einem Briefwechsel über den Rel.-Unterricht mit dem Kultusminister D. Dr. Bosse) von **Wilhelm Meyer-Markau.** Minden i. W. 41 S. 70 Pf.

Das Buch, das bereits zu lebhafter Aussprache, z. B. im „Türmer“, 3. Jahr-

gang, 1901 geführt hat, ist auf jeden Fall zu beachten. Verf. klagt über die Überbürdung der Volksschuljugend mit religiösem Lehr- und Lernstoff, weil die Lehrpläne (preuss.!) zu viel fordern (133 Historien, 212 Liederstrophen, 337 Sprüche, 34 Gebete, dazu die Katechismusstücke samt Erklärungen, Bibelkunde mit allein 100 geographischen Namen, Luthers Haustafel, 10 Psalmen!). Das werde in ermüdenden konzentrischen Kreisen „eingebleut". Dieser didaktische Materialismus mache die Schule verhasst und diene eigentlich nur dem Theologen für die Konfirmandenstunde (?). Und warum so viele alttestamentliche Geschichten voll undeutschen Hasses, voll sittlicher (sexueller) Mängel? Der Jude selbst treibe wenig alttestamentliche Geschichte, unsre Kinder müssen etwa 300 jüdische Namen merken. Darum seien auch einsichtige Theologen (Schleiermacher, Katzer) dagegen aufgetreten. Unverhältnis herrsche in der Anzahl der Religionsstundenzahl, wenn man Volksschule und höhere, z. B. Realschulen vergleiche, dort 1280, hier 720. Wie wenig aber deutsche Geschichte in der Volksschule!

Viel Wahrheit, wenn auch derb; mit Recht vom Kultusminister Bosse brieflich gewürdigt. Inzwischen hat moderne Theorie und Religionspädagogik gewiss Förderliches getan, wenn auch nicht im Sinne Meyers, der nur die einfachsten biblischen Geschichten erhalten wissen will, so doch durch Betonung des Prophetismus und durch mannhaftes Eintreten gegen „didaktischen Materialismus".

Herm. Reling, Vorbereitungen zu den bibl. Geschichten A. und N. Testaments. 2. Aufl. (nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 ergänzt und erweitert). Gotha, Verlag von E. F. Thienemann, 1903. 465 S. Geb. 4,80 M. Für Präparandenklassen auf Seminaren bestimmt.

Verf. legt das Hauptgewicht auf Vertiefung und Anwendung, auf die Herausarbeitung einfacher Charakterbilder, insbesondere auch Bilder aus den Propheten, natürlich im Zwange des Lehrplans. Im N. T. ist das Matthäusevangelium zugrunde gelegt, die anderen sind herangezogen, Rückblicke auf einzelne Zeitabschnitte, Überblicke über Evangelien u. Apostelgeschichte gegeben. Die aus dem Unterricht erwachsenen Vorbereitungen stützen sich auf die besten Lehr- und Handbücher (insbesondere L. Schuellers treffliche Schriften), geben eben nur die notwendigen sachlichen, historischen, prophetischen und sprachlichen Erläuterungen. Das Buch ist ein ehrenwerter Versuch, die einzelnen biblischen Geschichten wissenschaftlich zu verwerten und auf psychologischem Wege die Jugend zu erziehen.

Einheitliches Religionsbuch für evangelische Schulen mit einfachen Verhältnissen von **Franke und Riemann,** erschienen in Gotha bei Thienemann. 240 S. für 1,40 M.

Will ein Hilfsmittel für einheitlichen Religionsunterricht sein, d. h. die Zweige (Historie, Katechismus, Spruch und Lied) sollen sich gegenseitig durchdringen; methodische Einheiten sind geschaffen. Die Bildung von Charakterbildern ist angedeutet. — Am besten erscheinen mir die kurzen, teilweise trefflichen Katechismuserklärungen in der Hand der Schüler, während mir das Ziel, systematisches Verständnis, dem die biblische Geschichte gewissermassen nur dient, nicht einleuchten will, da das Kind erfahrungsgemäss nicht das System fasst, das dem Lehrer vorschwebt, sondern nur die Einzelzüge. Die spärlichen Charakterbilder aber werden keine biographische Kraft haben. Die häufigen Wiederholungen von Katechismussätzen an den biblischen Geschichten müssen so geläufig werden, dass das Denken darüber erschlafft.

Fricke, Albert, Bibelkunde. Ein Hilfsbuch beim Bibellesen, zugleich praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte. 2 Bände, vorliegend 2. Band in 2. und 3. verb. Aufl. 1906. 560 S. Geh. 4,60 M., geb. 5,20 M. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover-List und Berlin W. 35.

Ein sehr reicher Kommentar zur Selbstbelehrung, der kritisch sorgfältig, gerecht und sachlich abwägen, einsichts-

voll entscheiden und für die unterrichtliche Behandlung praktisch wertvolle Winke geben will. Die Neubearbeitung des 2. Bandes berücksichtigt vorwiegend moderne Forderungen wie Beachtung der zeitgeschichtlichen Verhältnisse, Einheitlichkeit des Lebensbildes Jesu, Rückblicke z. B. auf die Form der Lehre Jesu, auf das Wesen seiner Botschaft, auf sein Heilandsleben und -wirken. Zur Kenntnis des Judentums sind die apokryphischen und pseudepigraphischen Schriften berücksichtigt, ebenso ist die geschichtliche Seite der Offenbarung nach dem Stande der heutigen Bibelforschung aufgefasst. — Mag man auch den Standpunkt des Verf. nicht allenthalben teilen, so sind doch Abschnitte wie S. 320/21 über die Gleichnisse, S. 342/43 über die Wunder Beweise für seinen rechtlichen und wissenschaftlichen Sinn, der auch Andersdenkende zu Worte kommen lässt und jedenfalls zu freier Entscheidung anregt. Den Wert des Buchs für alle Leser erblicke ich in der ernsten und tiefen Erfassung aller evangelischen Gedanken. Die Anlage des Lebens Jesu zeigt das Streben, die fördernde oder hindernde Einwirkung der Zeitgenossen Jesu auf den Menschen Jesus nicht zu verkennen, welche Entwicklungslinie dann freilich durch dogmatische Gedanken in der Exegese von Taufe, Verklärung, Tod und Auferstehung geschnitten wird.

Seydel, Arnold, Archidiak. in Berlin, Unterricht in der christlichen Religion auf heilsgeschichtlicher Grundlage (in Anlehnung an Luthers kleinen Katechismus für die Oberklassen höherer Lehranstalten und Mittelschulen, für Lehrerseminare und zur Selbstunterweisung für die christliche Gemeinde). Verlag von B. G. Teubner, Berlin und Leipzig 1904. 208 S. Pr. 2,60 M.

Das Buch will den Ertrag der wissenschaftlich-evangelischen Theologie unter Vermeidung aller Kritik dem Volke so bieten, dass es den Inhalt unsres Glaubens, befreit vom Banne mittelalterlicher Denkweise, denken kann. An Stelle dogmatischer Abstraktion ist konkrete Betrachtung der Heilsgeschichte getreten, der Stoff darum christozentrisch angeordnet. Das Buch ist aber eine systematisch einheitlich geschlossene christliche Glaubens- und Sittenlehre, indem 1. und 3. Hauptstück nur äusserlich verkürzt, sachlich vertieft sind. Die heilsgeschichtlichen Momente des 4. und 5. Hauptstücks (Einsetzung und Einsetzungsworte) sind bei Christus behandelt. Aus der Apostelgeschichte und den Briefen ist besonders auch der ethische Teil aufgenommen. Alle Schriftsteller sind klar angedeutet. — Verf. verbindet mit exaktem geschichtlichen Sinn eine tiefe Spekulation und klaren, einfachen Ausdruck. Das zeigen schon die „Vorfragen“, die kurz und treffend von Wirklichkeit und Möglichkeit der Offenbarung, von Offenbarungs- und Naturreligion handeln. Aus dem A. T. ist Moses und der Prophetismus heilsgeschichtlich behandelt: Prophetie und Volksreligion Israels im Kampfe vor dem Exil, in der Zusammenstimmung nach dem Exil, der Täufer gegenüber den Stillen im Lande, Pharisäern und Sadduzäern bereiten den Boden des Verständnisses des Propheten Jesus; die messianische Hoffnung in Israel die des Messias Jesus. Über Jesus in der Auffassung des Verf. orientiert schon S. 37 ff. (die Analyse des Taufvorgangs): Johannes schaut am Jordan zuerst in die Persönlichkeit Christi hinein und erkennt in der Unterredung mit ihm die „Harmonie im Messiasbewusstsein“. Die „Stimme vom Himmel“ = innere Stimme, Gottesoffenbarung, die dem Menschen innere Gewissheit gibt. Vgl. dazu S. 41 über die Versuchung, S. 43 über Wunder. Verf. hält fest an einer Gotteskraft in Jesu, die aber nie missbraucht wird. Seine Gotteserkenntnis hat seine ganze Person durchdrungen, daher sein Leben Verwirklichung von Gottes Willen. — S. 58 ff. handelt von der Passion Christi als Sühnung der Sünde: Christus fasst freiwillig den Entschluss, zu leiden, weil er glaubt, dass dies dem Heilsplan Gottes entspreche; dass nur so die Menschen das Heil ergreifen können, der Bann der Sünde gebrochen werde. In seinem Tode wird diese in ihrer Schrecklichkeit (Gottwidrigkeit) blossgestellt, gesühnt. Indem Christus freiwillig seine Existenzberechtigung

aufgibt, ist er im Tode tätig, führt er seinen Messiasberuf durch. Das ist sein Verdienst, sein Opfer! Auf das Verständnis der zielbewussten Hingabe an Gottes Willen seitens Jesu legt Verf. den grössten Wert! — S. 60 bis 68 handeln vom Wesen der Sünde nach israelitischer, prophetischer, Christi Anschauung. Sünde ist nicht eine Einzelhandlung, sondern verkehrte Willensrichtung; sie gehört zur geistigen Wesensbeschaffenheit des Menschen. Es muss bei allen Menschen eine Wesensveränderung hervorgerufen werden. Der Tod Christi bewirkt diese als Aufopferungs- und Offenbarungstat. — Nicht zu übersehen ist, dass Christus den Tod in der Absicht, Gott zu versöhnen, erlitt. Ohne diese wäre sein Tod etwa nur ein Märtyrertod. Erst dadurch, dass „im Bewusstsein Christi" die Todestat sowohl zugunsten des Verhältnisses der Menschen zu Gott geschah, als auch von Gott verlangt wurde, wurde sein Tod Sühnemittel. Der Tod Christi ist also für die Menschen ein geschichtliches Denkmal des Besitzes der vollkommenen Liebe und Gottesverehrung (S. 74). Der Tod kann Christo von seinem inneren Siegesbewusstsein nichts rauben, ist kein Schrecken, keine Strafe. Sein Absterben ist kein Zerstörungsprozess, sondern der Augenblick höchster Entfaltung. Er erweist die Wirklichkeit der höheren Welt, ebenso ihren höheren Wert! — S. 80 ff. behandeln das Auferstehungsproblem: Die Jünger haben Erfahrungen von dem lebendigen Christus gehabt auch nach seinem Tode. Die Erscheinungen des Auferstandenen bedeuten innere Erlebnisse der Jünger, verbunden mit einem inneren Schauen. Durch sie gelangen sie zur geistigen Gemeinschaft mit Christo. Die Pfingsttatsache (S. 82) zeigt den Zeitpunkt, da die geistige Weltanschauung Christi sich bei den Jüngern als höchste Wahrheit durchsetzt. Zusammenfassung zum II. Artikel: Wir glauben an Christus, d. h. Christus wird Grundlage unsres ganzen Lebens. — Zum I. Artikel vgl. S. 106. Der Mensch, vom persönlichen Gott geschaffen, Geist von seinem Geist, muss sich seinen Ewigkeitsgehalt erarbeiten. Also Selbstbestimmung (kein concursus dei). Die Übel sind Erziehungsmittel Gottes. — Beim III. Artikel ist besonders auf die in den Episteln enthaltenen Lebensregeln Bezug genommen (S. 119/22). — Zur Abendmahlslehre sei folgende Deutung angeführt: Das ist mein Leib, Blut bedeutet: In diesem Brote und Kelche empfangt ihr den Segen meines Todes, nämlich Vergebung der Sünde. Beim Gebet ist speziell auf den Unterschied jüdischen und christlichen Gebets hingewiesen (jenes Rachegebet!) Übers Gesetz ist gesagt: Für den Christen gilt das Zehngebot als ein sittlich-religiöses Gesetz, zu dessen Heilighaltung wir uns nicht aus Furcht vor öffentlicher Bestrafung, sondern aus Liebe zu Gott verpflichtet fühlen. — Die Abschnitte über die kirchlichen Pflichten des Christen, dessen Teilnahme an den Aufgaben der Gemeinde (Nächstenliebe, sittliches Leben, innere und äussere Mission, Stellung zum Bekenntnis), sowie über das Verhältnis des Christen zur Kultur, zum Staats- und sozialen Leben ziehen für Gesinnung und Lebensführung freimütige und weitherzige Konsequenzen auf evangelischer Grundlage.

Lamparter, Stadtpfarrer in Schwäb.-Gemünd, Christliches Glaubensleben, Handbuch für den Religionsunterricht an höheren Schulen. Verlag von Mohr (Paul Siebeck) in Tübingen und Leipzig 1906. 132 S. Preis geh. 1,60 M., geb. 2,00 M.

Will den Schwierigkeiten, die der Religionsunterricht an höheren Schulen findet, entgegenkommen und dazu helfen, in der heranwachsenden Jugend aus den gebildeten Ständen das geistige Interesse für religiöse Fragen zu wecken. Auch er ist wie Seydel der Überzeugung, dass sich der von Gedanken und Bewegungen der modernen Zeit beeinflusste Geist unserer Jugend nicht mehr in die engen und starren Formen der Orthodoxie bannen lässt. Auch er will den Glauben übersichtlich darstellen und zwar als solchen, der trotz aller Wissenschaft und Kultur von seiner göttlichen Wahrheit und Kraft nichts verloren hat. Die Jugend soll zu christlicher Weltanschauung und Charakterbildung durchdringen. Der Titel zeigt schon, dass das lehrhafte Element absichtlich zurückgedrängt ist, wiewohl

in dem Buche entsprechend dem Zwecke alle wissenschaftlichen Fragen angeschlagen werden. In den Prolegomenen ist darum L. breiter als Seydel, geht ausser auf Naturmythus und Naturreligionen auf den Erlösungsgedanken in ausserchristlichen Religionen ein und leitet durch Erörterung der Vergeistigung der altestamentlichen Religion durch die Propheten auf Jesus über. Auch er betont Jesu sittliches Selbstbewusstsein (S. 28) und seine Berufserfüllung. Die Artikel behandelt er als Heil des christlichen Glaubens und Lebens und berührt darin Fragen wie die betr. Sünde und Übel, Vorstellung von überirdischen bösen Wesen, Gottes Gnade und menschliche Freiheit, Selbstbeherrschung, Stellung zu Besitz, Genuss, Kultur, Kunst, Askese. Brennenden Interessen des Denkens wie der Beweisbarkeit Gottes, der Wahrheit und Notwendigkeit der Ewigkeitshoffnung wird ausführlich gedient. Das Buch wird sicher dadurch, dass es die Lehrsätze als Lebensfragen ausspricht und erwägt, bei der Jugend Widerhall finden und ist zur Einführung an höheren Schulen wohl zu empfehlen.

Lic. R. Kabisch, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. III. Teil: Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1902. 149 S. Pr. geh. M. 2,00, geb. M. 2,40.

Enthält zunächst religionspsychologische Ausführungen über das Wesen der Religion, in denen Fetischismus, Animismus, Naturdienst, Dienst geistiger Kräfte, Henotheismus und Monotheismus verglichen werden. Die christliche Religion fasst Kabisch, sichtlich von Schleiermacher beeinflusst als „Abhängigkeitsbewusstsein“, wie es in Christo bebendig war und in religiösen Vorstellungen, Gefühl und Willen sich kundgab. Das Abhängigkeitsgefühl im Sinne Jesu ist reines Gefühl der Lust. Das Wesen der christlichen Religion ist Verwandlung des Gefühls der Abhängigkeit in das der Freiheit. Die Religion wird mitgeteilt durch Lesen, Kultus und Leben, welche sich auf die Offenbarung des religiösen Genius aufbauen. Die Artikel werden behandelt als „christliches Bewusstsein von Gott in seinem Verhältnis zum Menschen, vom Menschen in seinem Verhältnis zu Gott, von Christo als Erlöser, von der Aneignung des Erlösungswerkes durch den heiligen Geist. — Die angeschlossene Ethik handelt vom Einzelleben im Geiste Christi (§ 24 vom christlichen Charakter) und vom Leben in der Gemeinschaft der Familie und des Staates. — Das Buch zeichnet sich aus durch straffe Gedankenfolge, deutliche Schriftverweise und reiche Literaturangaben. Auf erzieherische Schriften wie Rousseaus, Saltzmanns, Pestalozzis oder dichterische Umschreibungen der Denk- und Lebensfragen (z. B. Schillers, Goethes, Tolstois etc.) ist in Fülle verwiesen, so dass nicht nur der Seminarist, sondern jeder Leser viele wertvolle Anregungen empfängt.

Zwickau i. S. Joh. Lötzsch.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik, herausgegeben von Dr. **Friedrich Umlauft.** 29. Jahrgang. 1906/07. Jährlich 12 Hefte. Preis des Jahrgangs 13 M. 50 Pf.

Wir hatten bereits wiederholt Gelegenheit, diese Zeitschrift zu empfehlen. Sie richtet sich vor allem an ein grösseres, gebildetes Publikum, das geographische Interessen verfolgt. Die vorliegenden ersten 4 Hefte des laufenden Jahrgangs enthalten eine Anzahl Aufsätze, teils belehrender Art, teils Schilderungen fremder Gegenden. Der jüngst verstorbene Alfred Kirchhoff eröffnet das erste Heft mit einem Artikel über die Britischen Inseln und die Briten, vielleicht die letzte seiner Arbeiten. In jedem Hefte finden sich kürzere Aufsätze über Neuigkeiten aus dem Gebiete der astronomischen, physikalischen und politischen Geographie, ausserdem zahlreiche kleine Mitteilungen aus allen Erdteilen, die dem Leser die geographischen Tagesneuigkeiten und die neuesten statistischen Zahlen übermitteln. Besonders lobenswert sind die Illustrationen der vorliegenden Hefte, die mit photographischer Treue Landschaften aus den verschiedensten Teilen des Erdballs vorführen. Jedem Hefte ist als besondere Beilage eine Karte beigegeben. Diesmal werden u. a. die

Eisverhältnisse der letzten Jahre in der amerikanischen Antarktis und eine Übersichtskarte über die jüngst vollendeten und für dieses Jahr geplanten Nordpolexpeditionen gegeben. Die Zeitschrift eignet sich besonders auch für Lehrer der Erdkunde, die nicht selbst alle Fortschritte der wissenschaftlichen Erdkunde an der Hand der Quellen verfolgen können.

Die deutschen Kolonien (Land und Leute) von **A. Heilborn** (Aus Natur und Geisteswelt). Leipzig, B. G. Teubner. 168 S. 1,25 M.

Der Verf. gibt im Rahmen von 10 abgerundeten Vorträgen ein anschauliches und auf den neuesten Quellen beruhendes Bild unserer Kolonien. Angefügt sind ein Literaturverzeichnis und mehrere statistische Übersichtstafeln, aus denen vor allem die Entwicklung des Handels unserer Kolonien hervorgeht. Eine Kartenbeilage gibt im Massstabe 1 : 15000000 Übersichtskarten der einzelnen Kolonien und zum Vergleiche ein Kärtchen von Deutschland im gleichen Massstabe. Ganz vortrefflich ist die Ausschmückung des Buches durch Abbildungen, die durchweg nach Photographien angefertigt sind und die Landschaften und die Bewohner unserer Kolonien vor Augen führen. Das handliche Büchlein kann zur übersichtlichen Orientierung über unsere Kolonien jedem bestens empfohlen werden.

Adolf Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie. Neubearbeitet von Dr. **Emil Schöne.** Halle, Hermann Schrödel 1906. 3 Teile. 1. Teil: Die fremden Erdteile. 198 S. 2 M. 2. Teil: Europa. 178 S. 1,80 M. und 3. Teil: Das Deutsche Reich. 247 S. 2,50 M.

Nach dem Tode Tromnaus ist sein altbewährtes Lehrbuch von Emil Schöne neu herausgegeben und auf dem Laufenden erhalten worden. Die Anordnung ist bis in das kleinste die frühere geblieben. Der Text ist überall bis auf die Gegenwart ergänzt und vervollkommnet. Diese 3 Teile enthalten die Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. Auch die physische Geographie einschliesslich der geologischen Verhältnisse ist überall ausgiebig berücksichtigt. Vorzüge des Buches bleiben die sachliche Zuverlässigkeit, die Gliederung des Stoffes nach natürlichen Landschaften, die vielfachen anschaulichen Einzelschilderungen von Landschaften, wichtigen Städten und Volksstämmen. Die Handelsbeziehungen der fremden Staaten zum Deutschen Reiche werden nach den neuesten Ziffern angeführt. Statistische Tabellen sind zur Übersicht am Schluss der einzelnen Hauptabschnitte beigegeben. An Einzelheiten ist ganz wenig auszustellen. Bei der Behandlung von Lothringen hätte darauf hingewiesen werden können, dass die deutsche Sprache jetzt die französische wieder zurückdrängt und die Stadt Metz wie eine grosse Anzahl Orte um Metz jetzt überwiegend deutsche Bevölkerung haben. Der dargebotene Stoff ist sehr reichhaltig. Das Buch soll in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten dienen. Für den Unterricht enthält es vielleicht zu viel Stoff, aber als Vorbereitungs- und Nachschlagebuch für den Lehrer erfüllt es seinen Zweck ganz vortrefflich.

Geographie. Von **P. Müller** und **J. A. Völker.** 3. Aufl. Giessen, Emil Rothe. 86 S. 40 Pf.

Dieses Buch bezeichnet sich selbst nach dem Titel als ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. Aber für Volksschulen ist der gebotene Wiederholungsstoff wohl allzu reichhaltig. Richtiger wäre die Bezeichnung als Leitfaden oder Lehrbuch. Die eingedruckte Kartenskizze der Alpen ist, was den Zusammenhang der Gebirgszüge betrifft, nicht einwandsfrei. In den Text sind überflüssigerweise grosse geschichtliche Abrisse eingefügt. Ebenso ist nach altem Stil die Aufzählung aller wichtigen Schlachtfelder beliebt. Das sollte endlich einmal aus einem geographischen Lehrbuch fernbleiben. Die statistischen Tabellen sind zur Übersicht ganz dankenswert, passen aber in dieser Form auch nicht in ein Wiederholungsbuch, sondern in ein Lehrbuch.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

Künstlerische Wandbilder für den Anschauungs-Unterricht,

nach Angaben von Franz Engleder in München gezeichnet v. **Leo Kainradl.** Die Tafeln, vom Künstler selbst direkt auf Stein gezeichnet, sind in Farbendruck ausgeführt. Das Format jedes Bildes ist 92 × 123 cm. Jede Tafel ist einzeln käuflich zu folgenden Preisen: unaufgezogen M. 3, auf Leinwand gezogen, unlackiert mit Stäben M. 4,50, lackiert mit Stäben M. 5. Lehrmittel-Verlag von J. F. Schreiber, Esslingen und München.

Die „Wandbilder“ sollen in 3 Lieferungen zu je vier Tafeln zur Ausgabe kommen. Zur Zeit liegen 6 Bilder vor: 1. Der Winter, 2. Der Herbst, 3. Der Sommer, 4. Der Wald, 5. Der Frühling, 6. Wiese und Wasser. Die Nummern 5, 3, 2 und 1, die „4 Tafeln der Jahreszeiten“, bilden nach dem Prospekte „als Gruppe für sich eine wertvolle Ergänzung des Lehrmittelbestandes selbst für solche Schulen, an denen bereits andere Wandtafeln für den Anschauungs-Unterricht eingeführt sind.“ Das ist zuzugeben. Schreibers Künstlerische Wandbilder stellen sich überhaupt, so weit sie erschienen sind, anderen ähnlichen Bilderwerken mindestens würdig zur Seite.

Der Stoff ist nach einheitlichen Gesichtspunkten beschränkt und die Anordnung und Gruppierung der Gegenstände und Personen auf den Tafeln ist im ganzen eine glückliche. Der Vordergrund der Bilder ist plastisch herausgearbeitet, der Hintergrund noch scharf genug umrissen, die Farbengebung kräftig, den dargestellten Situationen voll angepasst, der Gesamteindruck zweifellos harmonisch und das Auge erfreuend. Bei der Bildgrösse von 84 × 113 cm — das oben angegebene Format begreift den weissen Rand in sich — ist auch eine ausreichende Fernwirkung gewährleistet, was ebenfalls hoch angeschlagen werden muss.

Mit überraschender Unmittelbarkeit wird dem Zwecke gedient, die Erinnerungen an das in der Natur Angeschaute auszulösen und ein Miterleben herbeizuführen. Gern lässt man sich's mit Hinsicht auf die unterrichtlichen Absichten gefallen, dass das zeitliche Nacheinander in der Wirklichkeit mehrfach, z. B. bei der Getreide- und Heuernte, zu einem Nebeneinander geworden ist.

No. 1 versetzt uns in eine Winterlandschaft bei Sonnenuntergang, mitten hinein in die Winterfreuden. Rechts nimmt eine Schmiede einen grossen Teil des Platzes in Anspruch, im Hintergrunde links hebt sich eine Stadt vom Abendhimmel ab. Hier ist alles übersichtlich.

Bild 2, „Der Herbst“, welches der Verlag durch seine bunte Beigabe im Prospekte offenbar als besonders gelungen hervorheben will, ist wohl das bunteste, farbenprächtigste, aber auch das überladenste. Es liessen sich gut und mit Vorteil zwei daraus machen. Es ist so skizziert: „Freundlicher Herbsttag, Dorf, Feld und seine Bearbeitung, Pflügen, Düngen, Kartoffelernte, Bauernhaus mit Obstgarten, Scheune, Drescher; Abnehmen der Äpfel, Kinderfreuden, Herbstblumen; Sammeln der Schwalben am Kirchturme; Reben.“ Die Darstellung des Kartoffelackers ist missglückt. Der Bauer pflügt ohne Zügel! Der Mann auf dem Apfelbaum pflückt in seine Schürze; trotzdem steht unten die Frau, blickt erwartungsvoll nach oben und hält ihre mit Äpfeln gefüllte Schürze auf. Die Schwalben, welche den Turm umkreisen, wären ohne absonderliche Vergrösserung gar nicht zu sehen. Es liessen sich noch mehrere Einzelheiten aussetzen.

„Der Sommer“ (3) ist eine lebendige, schöne Ernteschilderung, wie No. 4 ein stimmungsvolles, ruhiges Gemälde vom „Walde“ mit Eiche, Buche, Kiefer und rauschendem Bache vorn, lichtem Birkengehölz links hinten, Tannenbestand in der Mitte und nach der Tiefe hin und wenig Staffage.

No. 5, „Der Frühling“, zeigt allerlei Arbeiten im Garten und auf dem Felde, bunte Blumen, blühende Bäume, spielende Kinder, und bildet in seiner ganzen Art ein Pendant zum „Herbst“.

Auf dem Bilde „Wiese und Wasser“ (6) mit Fluss, Bach, Angler, Mühle, sacktragendem Esel usw. befinden wir uns offenbar in einem Tale im südlichen Bayern, worauf die Tracht der Mäher und die Form des fernen Kirchturmes schliessen lassen. Das kann der Volks- und Heimatkunde anderer Gegenden nicht gerade zuträglich sein. Bilder für den „Anschauungs-Unterricht“ möchten sich entsprechend anpassen.

Alles in allem haben der rührige Schreibersche Verlag und der Stift des

Künstlers das Ihre getan. Die Bilder sind in Wahrheit künstlerisch aufgefasst und gestaltet und gewähren bei der Betrachtung ganz bestimmt einen ästhetischen Genuss. Aber ihren hervorragend belehrenden Charakter tragen sie doch immerhin dermassen zur Schau, dass sie als dauernd aufgehängter Schmuck, auch der Schulräume, unsres Erachtens nur erst in zweiter Linie in Betracht kommen können. Am besten würden sich noch hierzu eignen die „goldene" Getreideernte und der grüne Wald. Aber dann würden auch Rahmen dazu gehören!

Rochlitz C. Trobitzsch.

Dr. R. Michel und Dr. G. Stephan, Methodisches Handbuch zu Sprachübungen. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 2,40 M.

In den Päd. Studien 1905, S. 378 ff. wurden die Sprachübungen von Dr. Michel und der Lehrplan für Sprachübungen von Dr. Michel und Dr. Stephan angezeigt. Das methodische Handbuch für Sprachübungen ist eine Neubearbeitung des Lehrplans. Im Vorwort heisst es: „Das Büchlein . . . versucht den Sprachunterricht der Schule mit den Einsichten der heutigen Sprachwissenschaft in Einklang zu bringen und die Teile des Sprachunterrichts, die heute meist ohne innern Zusammenhang nebeneinander herlaufen, Laut- und Formenlehre, Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre, Satzbau und elementare Stilbildung, Recht- und Schönschreiben miteinander zu verbinden . . . Nicht Einführung ins Verständnis und in den Gebrauch grammatischer Kunstausdrücke, sondern Einführung ins Verständnis und den richtigen Gebrauch der Muttersprache ist das Ziel, dem es nachstrebt." Die Neubearbeitung ist darauf berechnet, die früher angedeuteten neuen Wege für den Betrieb des Sprachunterrichts schärfer vorzuzeichnen und gangbarer zu machen. „Die Verfasser sind deswegen bei der Neubearbeitung mit erläuternden Anmerkungen, Aufgaben und ausgeführten Unterrichtsbeispielen weniger sparsam gewesen als früher" (Vorw. S. IV). Von der Zweckmässigkeit des neuen Verfahrens überzeugt, habe ich Herrn Dr. Michel um aufklärende Beiträge für die Päd. Studien gebeten. Im 1. Hefte des laufenden Jahrgangs ist einer erschienen; hoffentlich werden die Leser bald durch weitere Gaben erfreut.

Das methodische Handbuch bedeutet einen wesentlichen Fortschritt auf der betretenen Bahn; aber es muss gründlich studiert werden. Nur dann wird die Befolgung der praktischen Anweisungen und Winke die erhoffte Wirkung haben, wenn der Lehrer in den Geist des Buches eingedrungen ist, und wenn er sich bemüht, seine deutschsprachlichen Kenntnisse nach den darin gegebenen vielseitigen Anregungen zu vertiefen.

Rochlitz. Dr. Schilling.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Külpe, Oswald, Immanuel Kant. Darstellung und Würdigung. Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 146. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Romundt, Dr. Heinrich, Der Professorenkant. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 2,40 M.

Halbwachs, M., Leibnitz. Paris, P. Delaplane. Pr. 90 cent.

Dietz, Prof. Dr. Max, Allgemeine Ästhetik. Leipzig 1906, Göschen. Pr. 0,80 M.

Nebel, Dr. Karl, Vauvenargues' Moralphilosophie. Leipzig 1907, Thüringische Verlagsanstalt. Pr. 1,50 M.

Schöler, Cölestin, Praktische Denklehre. Amstetten 1906. Selbstverlag.

Stier-Somlo, Dr. Fritz, Politik. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.

Le P. Girard et l'Éducation par la Langue maternelle. Herausgegeben von Gabriel Compayré. Paris, P. Delaplane. Pr. 90 cent.

Görland, Dr. Albert, Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 0,40 M.

Schmidkunz, Dr. H., Die Ausbildung des Künstlers. Esslingen 1907, P. Neff. Pr. 1 M.

Förster, Prof. Dr. P., Anti-Roethe. Leipzig 1907, Teutonia-Verlag. Pr. 0,60 M.
Fuchs, Prof. Theodor, Wie müsste eine Mittelschule beschaffen sein, um als humanistische Erziehungsanstalt gelten zu können? Wien 1906, C. Herrmann.
Derselbe, Noch einmal unsere Gymnasien.
Derselbe, Die Ausbildung der Gymnasiallehrer und die philosophische Fakultät. Ebenda.
Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein. 2. Aufl. Bd. 4. Bd. 5, 1. Hälfte. Langensalza 1906, Beyer & S. Preis des Halbbandes 7,50 M.
Just, Prof. Dr. Karl, Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. Osterwieck 1907, Zickfeld. Pr. ?
Menge, Emil, Zeichen- und Kunstunterricht in allgemeinbildenden Lehranstalten. Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 3. Heft. Dresden-Blasewitz 1907, Bleyl und Kaemmerer. Pr. 0,50 M.
Naterp, Paul, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 1. Abt.: Historisches. Stuttgart 1907, Frommann. Pr. 9,70 M.
Beetz, K. O., Einführung in die moderne Psychologie. 1. Abt.: Geschichtliche Grundlage der Psychologie. 2. Aufl. Osterwieck 1907, Zickfeldt.
Kerp, Heinrich, Die Erziehung zur Tat zum nationalen Lebenswerk. Breslau 1907, Ferdinand Hirt. Pr. 2,50 M.
Regener, Fr., Allgemeine Unterrichtslehre. 3. Aufl. Leipzig 1906, Teubner. Preis geb. 3,20 M.
Schultz, Adolph, Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. Ebenda. Preis geh. 3 M.
Junge, Otto, Schmeils wissenschaftliche Beleuchtung der Jungeschen Reformbestrebungen. Leipzig 1907, Lipsius & Tischer. Pr. 30 Pf.
Rausch, Friedrich, Mängel der Anschauungsbilder und der Stofflehrmittel. Selbstverlag Nordhausen.
Roller, Karl, Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 3,20 M.
v. Szczepanski, E., Die Reform der höheren Mädchenschule. Giessen, Roth. Preis 0,60 M.
Martinak, Prof. Dr. Eduard, Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkte der Praxis. Wien 1906, Hölder.
Pabst, Dr. Alwin, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 140. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
Springer, Dr. W., Die Haushaltungslehrerin. Ebenda 1906. Pr. geb. 2 M.
Geisel, G., Die wissenschaftlichen Fortbildungskurse der Volksschullehrer in Deutschland bis 1905. Langensalza 1906, Beyer & Söhne. Pr. 1 M.
Denkschrift über die 2. Konferenz von Religionslehrerinnen zu Stettin. Leipzig 1906, Wollermann. Pr. 1,20 M.
Herberich, Dr. Gustav, Entwurf zu einem Lehrplan für die Oberrealschule. Leipzig 1907, Sebald. Pr. 1 M.
v. Rohrscheidt, Kurt, Preussisches Volksschularchiv. 6. Jahrg. 1. und 2. Heft. Berlin 1907, Vahlen. Pr. des Jahrg. 5 M.
Fischer, Konrad, Allerlei Ratschläge für das Lehr- und Schulamt. 2. Ausgabe. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. geb. 1,35 M.
Deutscher Frühling. Neudeutsche Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. Herausgeg. von Alfred Bass. Leipzig 1907, Teutonia-Verlag. Preis des Jahrgangs (2 Hefte) 6 M.
Ein Volk, eine Schule. Sozialpäd. Zeitschrift zur Vertretung der Interessen der deutschen Volkschule und des deutschen Volksschullehrerinnenstandes. Herausgeg. von Martha Schumann. 1. Jahrg. 1. No. 1907. Halle a. S.
Lycée Engiadina, Hochalpines Reformrealgymnasium mit Gymnasial- und Real-Abteilung in Zuoz, Ober-Engadin. Prospekt nebst Auszug aus dem Jahresbericht 1905/06. Zuoz 1906, Sekretariat der Engadina.

(Fortsetzung folgt.)

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S



A. Abhandlungen.

I.

Der darstellende Unterricht.[1])

Von **O. Foltz** in Eisenach.

I. Das Wesen des darstellenden Unterrichts.

Schier hundert Jahre sind es her, da tauchte zum ersten Male in der Geschichte der Pädagogik der Begriff „Darstellender Unterricht“ auf. Herbart, der ihn erfand oder erzeugte, stand damals in einer der fruchtbarsten und glücklichsten Perioden seines arbeitreichen Lebens. 1806 erschien die „Allgemeine Pädagogik“, 1807 die Schrift „Über philosophisches Studium“, 1808 die „Allgemeine praktische Philosophie“. Den Schöpfer dieser Werke kennzeichnen aufs treffendste die Worte, mit welchen die „Allg. praktische Philosophie“ beginnt: „Das stille, einsame Denken, sein Suchen und sein Finden, seine Sorgen und seine Befriedigungen aus eigner Übung kennen und schätzen und lieben, heisst die Philosophie kennen, schätzen, lieben. . . . Schwebend in der weiten Mitte zwischen dem Rechnen und dem Dichten, verfolgt der Philosoph ein Etwas, das mehr sein will als ein Gebilde der Willkür, nicht um einen anderen Zweck, sondern um es selbst zu erreichen. Man sagt von der Tugend, sie sei ihres Lohnes gewiss, ohne auszugehen auf den Lohn; dasselbe gilt von

---

[1]) Vor nunmehr 20 Jahren brachten die „Päd. Studien“ eine Abhandlung des Verfassers „Über darstellenden Unterricht“. Die betreffende Nummer der „Studien“ ist nach einer Mitteilung des Verlegers dieser Zeitschrift bis auf das letzte Heft vergriffen; häufige Anfragen, die beim Verleger einlaufen, lassen darauf schliessen, dass das Interesse für die Abhandlung des Verfassers noch nicht erloschen ist. So lag der Gedanke nahe, in den Jahrgang 1907 eine neue Arbeit über denselben Gegenstand einzurücken. Sie berücksichtigt die in den letzten 20 Jahren vielfach lautgewordenen Meinungsäusserungen über darstellenden Unterricht, stimmt aber in den Hauptgedanken mit der Abhandlung von 1887 überein. Der Verfasser.

dem reinen Forschungseifer." Aus dieser Gemütsstimmung, diesem philosophischen Bedürfnis heraus sind die genannten Werke entstanden; als Herbart sie niederschrieb, hatte er keinen anderen Zweck, als seine Gedanken in der Bestimmtheit und in dem Zusammenhange, der sich ihm aufdrängte, klar und präzis auszusprechen. Sie vereinigen, wie Hartenstein mit Recht hervorhebt, jugendliche Frische mit männlicher Reife in einem auf dem Gebiete der philosophischen Literatur ziemlich seltenen Grade. Durch die innere Herrschaft über einen durchaus eigentümlichen Gedankenkreis gewinnen sie eine klassische Ruhe und Reinheit der Darstellung, rücksichtlich deren unter den Neueren nur wenige Erzeugnisse des philosophischen Denkens mit ihnen verglichen werden können, während das Interesse gerade an diesen Gegenständen der Untersuchung ihnen zugleich eine Wärme verleiht, die auf jede feinere Empfindung wohltuend wirken muss. Andererseits halten sie die Bestimmung einer allgemeinen Untersuchung mit einer fast ängstlichen Gewissenhaftigkeit fest; die Frage, ob er wohl möchte verstanden werden, scheint ihrem Verfasser nicht die geringste Sorge gemacht zu haben, und so musste er denn die bittere Erfahrung machen, dass er bei seinen Lesern zu viel vorausgesetzt hatte, dass man ihm Meinungen andichtete, die das gerade Gegenteil von seinen wirklichen Ansichten darstellten, dass gerade den Schriften, bei deren Entstehung er am meisten mit seinem Herzen beteiligt war, jede nachhaltige und weiter reichende Wirkung bei seinen Lebzeiten versagt blieb.

Der dreissigjährige Herbart mutet seinen Lesern namentlich in der Allg. Pädagogik eine ganz gewaltige Denkarbeit zu, die zu leisten nicht jeder aufgelegt oder befähigt ist. Hartenstein drückt sich sehr zart und zurückhaltend aus, wenn er sagt: „Nicht bloss die ideale Höhe der Auffassung und die Gedrängtheit der Darstellung, sondern auch die kunstreiche Verflechtung der verschiedenen in der Aufgabe der Erziehung sich durchkreuzenden Begriffsreihen macht es nicht ganz leicht, in den Plan des Buchs, und das heisst hier: in den inneren Zusammenhang der pädagogischen Massregeln, auf die es hinweist, einzudringen." Nicht ganz leicht soll das Eindringen in den Plan des Buches sein? Nein, es ist recht herzlich schwer, und auch die Geschichte des darstellenden Unterrichts legt dafür Zeugnis ab. Für Tausende war der Begriff „darstellender Unterricht" lange Zeit ein unbekanntes, dunkles Etwas, ein unfassbares und unheimliches Wesen, das die pädagogischen Gewissen verwirrte, indem es ein lockendes Ziel hinstellte, zu dem man keinen Weg zu finden wusste. Heute glaubt man wohl das Wesen des darstellenden Unterrichts zu kennen, streitet aber noch fortgesetzt über den Wert seiner verschiedenen Formen und scheint dabei manchmal zu vergessen, dass Herbart (und nicht etwa Ziller) den Begriff in die Pädagogik eingeführt hat. Jede Untersuchung über den darstellenden

Unterricht muss unbedingt auf Herbart, und zwar zunächst auf seine Allg. Pädagogik zurückgehen. Nur aus diesem Buche lässt sich deutlich erkennen, wie er dazu gekommen ist, dem analytischen und synthetischen Unterricht den darstellenden Unterricht zur Seite zu stellen. Herbart selbst mag das Wort führen und uns erklären, welche Gedankenbewegung ihn im fünften Kapitel des zweiten Buches seiner Allg. Pädagogik auf den Begriff „darstellender Unterricht" führte.

Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum Mitteilen. Und ich gestehe gleich hier (in der Einleitung zur Allg. Pädagogik), keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des blossen Vorteils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Werke. X. S. 11.

Die Erziehung durch Unterricht betrachtet als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht. Dahin gehört die Zucht selbst, der man ihn unterwirft; auch wirkt sie weit mehr durch das Muster einer Energie, die Ordnung hält, wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen einzelner Unarten, welchem man den viel zu hohen Namen „Besserung von Fehlern" beizulegen pflegt. Die blosse Hemmung könnte die Neigung ganz unangetastet lassen, ja die Phantasie könnte den Gegenstand derselben fortdauernd ausschmücken, und das ist beinahe so schlimm, als fortdauerndes Begehen des Fehlers, welches auch nicht ausbleibt in den Jahren der Freiheit. Liest aber der Zögling im Gemüte des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Missbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht; er kann nicht umhin, ebenso zu sehen, und dieser Gedanke wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muss, um zu siegen. Und man sieht leicht, dass derselbe Gedanke auf vielen anderen Wegen erzeugt werden kann, dass der Fehler des Zöglings gar nicht die notwendige Gelegenheit dieses Unterrichts ist. S. 13.

Die Kunst, ein kindliches Gemüt in seinem Frieden zu stören, es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen und in der Unruhe der späteren Jahre vor der Zeit umherzuwälzen; dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste, wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen

Mitteln eben in dessen Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde. „Du wirst es einst verdanken!" spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der Tat, nur diese Hoffnung entschuldigt die Tränen, die er ihm auspresst. — Er hüte sich, in zu grosser Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen! Nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Klasse derer, welche mit verkehrtem Diensteifer da Wohltaten anrechnen, wo der andere nur Übel empfindet. . . . Wollen wir nun lieber gar nicht erziehen, uns aufs Regieren beschränken? . . . Oder können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird? Alsdann braucht's keiner weiteren Gründe; wir lieben die Kinder, und die Liebe liebt die Bedenklichkeiten nicht, so wenig sie auf kategorische Imperative wartet. S. 31.

Solche Zwecke sind nun Vielseitigkeit des Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit.[1]) Vielseitigkeit des Interesse ist das Ziel, welches dem Unterrichte insbesondere muss gesteckt werden (Umriss. § 62).

Das Interesse ist verschieden nach dem Grade der Hingebung an das Objekt. Unmittelbares Interesse am Objekt begleitet die Erkenntnis, für das Verhältnis der Objekte zum Menschen interessiert man sich in der Teilnahme am menschlichen Gefühl (Aphorismen zur Päd. XI. S. 443).

Kann das Wissen je enden? Es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben. — Kann die Teilnahme je zu lebhaft werden? Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden. S. 55.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang. Die Erfahrung, wiewohl unsere Lehrerin durchs ganze Leben, gibt dennoch nur ein äusserst kleines Bruchstück eines grossen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich grössere mögliche Erfahrung. Vielleicht minder arm ist verhältnismässig der Umgang, denn die Empfindungen unserer Bekannten gleichen im allgemeinen den Empfindungen aller Menschen; aber der Teilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Teilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntnis. Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang und in dem

---

[1]) Über den Begriff „Interesse" und das Verhältnis des vielseitigen Interesse zur Willensbildung vergleiche man die ausgezeichnete Abhandlung von Dr. M. Schilling: Unterricht und Interesse. Päd. Studien 1907, erstes Heft, S. 4ff. Schillings Ausführungen bilden nach dieser Seite hin eine notwendige Ergänzung der hier vorliegenden Arbeit.



grösseren Kreise des Wissens die Erfahrung übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich gross; und hier wie dort muss die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein. S. 58.

Allein es ist nichts Kleines um das Geschäft, so wichtige Mängel zu decken; und bevor wir es dem Unterricht auftragen, mögen wir wohl zusehen, was er vermöge, was nicht! — Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden, den der Glockenschlag zerreisst und wieder knüpft, der in jedem Augenblick die eigene Geistesbewegung des Lehrlings bindet und, indem er sich nach seinem Zeitmass entwickelt, ihr Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit lässt. Wie anders die Anschauung (= Erfahrung)! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, teilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem; es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die Gedanken, die Versuche beginnen; daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken; überall ist freies und volles Leben, überall Genuss der dargebotenen Fülle! Diese Fülle und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen! S. 58.

Wie vollends wird er mit dem Umgange wetteifern, der beständig zu Äusserungen der eigenen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich ebenso empfänglich hingibt, wie er tätig und kräftig in die Tiefe des Gemüts hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen; der nicht nur die Teilnahme mit den Gefühlen der andern bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurückzugeben? — Wenn der letztere Vorzug der persönlichen Gegenwart eigen, beim Umgang durch Briefe hingegen schon schwächer ist, so muss er endlich sich ganz verlieren bei der blossen Darstellung fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten, wodurch doch allein der Unterricht imstande wäre, den Umgangskreis zu erweitern. S. 59.

In der Tat, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehren und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsere Vorstellungen, Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschliessen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen, wie sie sind: dies alles muss aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden. S. 59.

Nur schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! . . . Auch das vorteilhafte Lokal hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die Not einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte. Hat

er Musse und einen Lehrer, so dispensiert nichts den Lehrer, sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu holen und den Begriffen das unsinnliche Reich zu eröffnen. S. 59. 60.

Und sollten wir uns verhehlen, wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn; wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte? S. 60.

Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile, und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muss der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. — Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Tälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen und belohnt durch die grossen Aussichten. S. 60.

Der Unterricht allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. S. 63.

So oft es sich zuträgt, dass für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit zweckmässig erweitern oder innerlich besser durchsuchen lassen; und dies ist das Erste, worauf man zu sehen hat. S. 74.

Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang lässt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen; oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizonte, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Masse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; man kann überhaupt alles dasjenige bloss darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So gibt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hülfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von Abbildungen; sie werden ihm desto besser helfen, je weniger er sie zuvor zum blossen Durchblättern und zum unverständigen Zeitvertreib hat missbrauchen lassen. S. 75.

Gradweise wird die blosse Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreis des Kindes entfernen will; sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wie viel man auf sie rechnen dürfe, so wie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube. S. 75.

Mehr auf seine eigene Kraft gestützt, erreicht auch der analytische Unterricht mehr das Allgemeine . . . Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Takt darauf, dass er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloss darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste sukzessiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. S. 75.

Indem der analytische Unterricht das Besondere, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen; denn aus dem Allgemeinen ist das Besondere kompliziert. S. 76.

Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurteilung. S. 76.

Auch die Assoziation der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen Schliessen alles ankommt, die wissenschaftliche Phantasie, gewinnt durch häufige Analysis des Gegebenen. S. 77.

Aber alle Vorteile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang, samt den daran geknüpften Beschreibungen, hatten geben können. S. 77.

Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. — Die ganze Mathematik mit dem, was ihr vorangeht und folgt, das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit von den Alten zu den Neueren — gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik. S. 78.

Wer die vorstehenden Äusserungen Herbarts überblickt, wird da Worte genug antreffen, deren Tiefe und Wahrheit ohne weiteres einleuchtet, und wieder andere, mit denen er beim besten Willen nichts anzufangen weiss, die mancherlei Fragen und Zweifel in ihm wachrufen. Vorläufig mag daran erinnert werden, dass sogenannte „dunkle Stellen" nicht immer ein Zeugnis besonderen Tiefsinnes sind; und eine vorurteilsfreie Prüfung Herbartscher Gedanken kann unmöglich von der Voraussetzung ausgehen, Herbart

müsse unter allen Umständen Recht behalten: wo man ihm nicht zustimmen könne, bleibe nur das Geständnis der eigenen Unzulänglichkeit übrig.

Der darstellende Unterricht trägt seinen Namen sicherlich nicht umsonst. Er soll etwas darstellen, und zwar etwas Neues, das der Zögling noch nicht kennt. Was denn soll er darstellen, und welche Mittel der Darstellung stehen ihm zu Gebote? Auf diese Frage gibt der Name keine der Meinung Herbarts entsprechende Antwort. Dargestellt werden im Unterrichte z. B. auch Buchstaben, Ziffern, Kartenskizzen, Melodien usw.; und doch rechnet Herburt solche und ähnliche Objekte nicht zu den Gegenständen des darstellenden Unterrichts. Es kann deshalb zweifelhaft scheinen, ob der Name glücklich gewählt sei; und in der Tat möchte man wünschen, dass dieser Name nie aufgetaucht wäre: er hat Verwirrung genug in den Köpfen angerichtet.

Was also, so fragen wir noch einmal, soll der darstellende Unterricht darstellen? Es lässt sich erschliessen aus dem Satze: „Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube“ (Herbart nimmt das Wort „beschreiben“ hier in weiterem Sinne als es jetzt gewöhnlich geschieht; er denkt dabei auch an schildern und erzählen). Diese Erklärung ist höchst wichtig, sowohl hinsichtlich der Gegenstände, die der Unterricht darzustellen hat, als auch bezüglich der anzuwendenden Mittel der Darstellung.

Ausgeschlossen sind zunächst vom darstellenden Unterricht alle Objekte, die der Zögling wirklich sehen, hören, betasten, überhaupt wahrnehmen kann; z. B. die Dinge der Heimat und die Ereignisse, die sich dort im Natur- und Menschenleben vollziehen; ferner Ziffern, Buchstaben, Melodien usw.

Zu sehen glauben kann der Zögling nur solche Objekte, die an sich (nur nicht für ihn) sichtbar, wahrnehmbar sind. Herbart sagt ausdrücklich: „Diese Form des Unterrichts passt nur auf Gegenstände solcher Art, dass sie gehört und gesehen werden könnten“ (Umriss. § 109). Fragen wir jetzt: Was soll der darstellende Unterricht darstellen? — so lautet die Antwort: Solche Dinge (z. B. fremde Städte und Länder, Naturkörper, Kunstdenkmäler, Waffen, Trachten usw.) und Ereignisse aus dem Natur- und Menschenleben, die sich der unmittelbaren Beobachtung des Zöglings entziehen und ihm doch nicht unbekannt bleiben dürfen. Hierher gehören Tatsachen der biblischen und Profan-Geschichte, der Inhalt des Lesebuches, geographische und naturkundliche Erscheinungen, die ausserhalb des Erfahrungskreises unserer Zöglinge liegen.

Der Zögling soll das Dargestellte zu sehen glauben. Sichtbar ist nur das Konkrete, Besondere, niemals das Absrakte, Allgemeine. Demnach ist stets ein Besonderes, Indi-

viduelles der Gegenstand des darstellenden Unterrichts. Mit anderen Worten: der darstellende Unterricht stellt „bloss" dar, lebendig, anschaulich; es ist nicht seine Sache, für die Herausbildung des Allgemeinen, Begrifflichen und die Anwendung des Gelernten zu sorgen, sondern er findet seinen Abschluss auf der von Ziller sogenannten Stufe der Synthese: er ist nichts mehr und nichts weniger als eine Form der Darbietung des Neuen im Sachunterricht.

Der Lehrer soll so beschreiben (schildern, erzählen), dass der Zögling zu sehen glaube; d. h. das Wort ist das erste und vornehmste Mittel der Darstellung, ein Mittel, dessen Kraft unterstützt wird durch alle Arten von Abbildungen. Die Abbildungen spielen im darstellenden Unterricht eine zwar nicht unwichtige, aber doch immerhin bescheidene, untergeordnete Rolle; sowohl in der Allg. Pädagogik als auch im Umriss pädagogischer Vorlesungen hat Herbart nur je einen Satz für sie übrig; seine Aufmerksamkeit ist immer in erster Linie dem Beschreiben und Erzählen, d. h. dem Worte zugewendet.

Wie nun und in welchem Sinne lassen sich durch Worte Dinge und Ereignisse darstellen? Als das Kind gewisse Dinge und Vorgänge wahrnahm, die in seinem Erfahrungskreise lagen und vor seinen Augen sich ereigneten, hörte es zugleich die Worte, mit welchen die Sprache jene Dinge und Vorgänge bezeichnet. Die gleichzeitige Wahrnehmung der Worte und der ihnen entsprechenden Formen des Seins und Geschehens hatte eine Assoziation zur Folge. Hört das Kind nun später dieselben Worte, so tauchen die Erinnerungsbilder der mit ihren assoziierten Bewusstseinserscheinungen in seinem Bewusstsein auf, d. h. das Kind stellt das vor, was es ehemals wahrnahm: Dinge mit ihren Eigenschaften, Bewegungen, Veränderungen usw. Das Wort erzeugt die Vorstellungen nicht, dazu ist es ganz und gar nicht imstande; es veranlasst nur ihre Reproduktion. Die Vorstellungen müssen also schon vorhanden sein und aus dem Innern des Hörenden der Rede entgegenkommen: sonst stellen die Worte nichts dar. Nur unter der Voraussetzung also und in dem Sinne können Worte etwas von ihnen selbst Verschiedenes darstellen, dass sie Vorstellungen wachrufen, die in ihrer Gesamtheit ein Bild wahrnehmbarer Erscheinungen abgeben.

Da die Vorstellungen Erinnerungsbilder früherer Wahrnehmungen sind, so kann allem Anscheine nach die Zahl der Vorstellungen höchstens ebenso gross sein wie die Zahl der erlebten Wahrnehmungen. Der Blinde, der nie Farben sah, besitzt auch keine Farbenvorstellungen; der Taubgeborene ist nicht imstande, sich irgend einen Schalleindruck in der Vorstellung zu vergegenwärtigen; und auch der Mensch, der im Besitz aller Sinne ist, vermag in der Regel nur solche Sinneseindrücke in

der Erinnerung treu nachzubilden, die er einmal mit Bewusstsein auf sich wirken liess, die er apperzipierte, zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machte. Die Darstellungsfähigkeit der Sprache wächst also für jeden einzelnen Zögling mit der Summe der klaren und deutlichen Wahrnehmungen. Daher sagt Herbart schon in der Allg. Pädagogik: „Die Darstellung gewinnt an Mitteln, wie der Gesichtskreis gewinnt." Im Umriss (§ 109) heisst es bestimmter: „Der Schüler muss vieles wirklich gehört und gesehen haben, welches daran erinnert, dass der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen musste erweitert werden." Sehr richtig. Will man die Darstellungsfähigkeit der Sprache erhöhen, so sorge man vor allen Dingen dafür, dass den Kindern die Augen geöffnet werden für die in ihrem Erfahrungskreise tatsächlich vorhandene Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, dass sie bewusst sehen, hören, beobachten, was in der Heimat zu sehen, zu hören, zu beobachten ist.

Aber wo bleibt das Neue, bisher Unbekannte, das dem Zögling eben durch den darstellenden Unterricht erschlossen werden soll? Erinnerungsbilder sind mehr oder weniger treue Nachbildungen des Vergangenen, Selbsterlebten, Wahrgenommenen; darnach scheinen Worte nur das darstellen zu können, was die Seele schon einmal erlebte, was ihr schon bekannt ist. Müssen wir also nicht auf den Plan verzichten, durch Worte neue Vorstellungsgebilde im Bewusstsein des Zöglings zu erzeugen? Keineswegs! Nicht wenige unserer Vorstellungen sind vielfach zusammengesetzte Bewusstseinserscheinungen, sie bestehen aus einer grösseren oder kleineren Anzahl von Elementen. Ein Apfel z. B. ist das gemeinschaftliche Subjekt einer ganzen Reihe von Prädikaten; er ist so und so viel Zentimeter hoch und breit, rund, zeigt oben und unten eine Vertiefung mit Narbe und Stiel, ist gelb und rotbäckig, schmeckt säuerlich, hat ein angenehmes Aroma usw. Die Vorstellung „Apfel" verbindet alle diese Elemente zu einer Einheit; allein diese Einheit hat nichts Dinghaftes an sich, sondern ist ein einheitlicher Prozess, ein Bewusstseinsvorgang, in dem sich mehrere Teilvorgänge unterscheiden lassen. Alle diese Teilvorgänge können nebeneinander oder nacheinander wirklich ablaufen und uns so den vollen Inhalt der Vorstellung „Apfel" zum Bewusstsein bringen. Das geschieht jedoch nicht immer und nicht unter allen Umständen mit Notwendigkeit, wenn der Name „Apfel" genannt wird und eine Reproduktion herbeiführt. Bald denken wir nur an die Form, bald nur an die Farbe oder an den Geschmack oder an das Aroma oder an den erfrischenden Saft usw. Irgend ein Merkmal des Apfels steht stets im Vordergrunde des Bewusstseins, während die andern zurücktreten oder auch ganz aus dem Blickfeld des Bewusstseins herausfallen; und auf dieser Eigenart der zusammengesetzten Vorstellungen beruht die Möglichkeit, durch

Worte etwas Neues, noch Unbekanntes darzustellen. Neu ist an diesen durch Worte erzeugten Vorstellungsgebilden die Verbindung, die Verknüpfung und Verflechtung der Elemente; die Elemente selbst müssen als alt und bekannt vorausgesetzt werden.

Wir erinnern uns des Herbartschen Wortes: „Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaubt.“ Im Umriss kehrt derselbe Gedanke wieder: „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe“ (§ 109).[1] Nimmt man die Worte in ihrer Strenge — und wie könnte und dürfte man anders handeln, wo es sich um eine wissenschaftliche Untersuchung handelt! — so fordert Herbart hier von dem darstellenden Unterrichte das Unmögliche. Die Vorstellungen, mit denen der darstellende Unterricht es zu tun hat, sind nun einmal Bewusstseinserscheinungen anderer Art als die Empfindungen und Wahrnehmungen, und keine Kunst des Unterrichts kann daran etwas ändern, was übrigens zuversichtlich niemand besser gewusst hat als Herbart selbst.

Den Vorstellungen fehlt die Frische und Lebhaftigkeit der Empfindungen, sie haben etwas Blasses und Körperloses. Sie bilden den Empfindungsinhalt ab, aber etwa so, wie ein Schatten den Körper abbildet, von dem er geworfen wird. Freilich weist die Frische und Lebhaftigkeit, bezw. die Blässe und Körperlosigkeit der Vorstellungen in verschiedenen Fällen sehr bedeutende Gradunterschiede auf. Wir erinnern nur an die bekannten Traumbilder. Sie sind bald Halluzinationen, bald Illusionen, d. h. wir haben es in ihnen bald mit blossen Vorstellungen, bald mit sinnlich lebhafter Ausdeutung gegenwärtiger Empfindungen zu tun. In beiden Fällen zeigen sich die auftretenden Vorstellungen wirklichen Empfindungen so ähnlich, dass sie während ihres Bestehens für wirkliche Empfindungen gehalten werden. Aber die Schüler, die dem Vortrag des Lehrers mit Aufmerksamkeit folgen, träumen doch nicht, unterliegen keinen Phantasmen und Halluzinationen und bleiben gewiss vor der Täuschung bewahrt, als ob sie das Erzählte und Beschriebene hörten und sähen. Immerhin scheinen nach neueren Untersuchungen die Vorstellungen der Kinder weit empfindungsähnlicher zu sein als die Vorstellungen der Erwachsenen, und wir alle wissen, dass eine Erzählung und Schilderung mehr oder weniger anschaulich, lebendig und

[1]) Ähnlich heisst es bei Ziller: „Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zunächst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde.“ Allg. Päd. 3. Aufl. S. 202.



ergreifend sein kann. In diesem Sinne und unter dieser Beschränkung können wir uns also Herbarts Forderung wohl gefallen lassen.

Bisher haben wir keinerlei Anlass gefunden, uns von Herbart zu trennen. Wo er vom darstellenden Unterricht spricht, berührt er eine Aufgabe, die jedem erziehenden Unterricht, auch dem Unterricht in der einfachsten Dorfschule, sich unabweisbar aufdrängt, und deren Lösbarkeit aus allgemeinen psychologischen Gründen nicht bezweifelt werden kann. Die Kinder müssen über den Zaun hinüberblicken, müssen von Dingen und Personen, Vorgängen und Handlungen erfahren, die sie nicht sehen, beobachten können. Vor allem verlangen die Interessen der Teilnahme, das sympathetische, soziale und religiöse Interesse gebieterisch, dass wir die Sphäre des Umgangs für den Zögling erweitern, indem wir ihm die Pforten der Geschichte öffnen, der Geschichte im allerweitesten Sinne des Wortes. Der Unterricht kann dieser Aufgabe gerecht werden auf grund der Darstellungsfähigkeit, die der Sprache zukommt bei solchen Kindern, welche die Elemente der Erkenntnis und Teilnahme durch Erfahrung und Umgang gewonnen haben. In der Aufgabe selbst und in den Mitteln zu ihrer Lösung liegt gar nichts Geheimnisvolles, nichts Neues und Unerhörtes, nichts, was auch nur von fern geeignet erscheint, einen Streit der Meinungen hervorzurufen. Woher nun die zahlreichen Missverständnisse und endlosen Auseinandersetzungen, die durch den Begriff „darstellender Unterricht veranlasst worden sind? Herbart in erster Linie ist schuld daran, indem er dem darstellenden Unterricht nicht die ihm zukommende Stellung innerhalb des synthetischen Unterrichts anwies.[1])

Sowohl in der Allg. Pädagogik, als auch im Umriss päd. Vorl. stellt Herbart den darstellenden Unterricht mit dem analytischen und synthetischen Unterrichte in eine Reihe; er glaubt also in demselben Sinne, in welchem von analytischer und synthetischer Methode gesprochen wird, von einer „darstellenden" Methode des Unterrichts reden zu dürfen. In der Allg. Pädagogik treten die drei Begriffe sogar als koordiniert auf. Nun ist der Unterrichtsgang aber stets entweder analytisch oder synthetisch; entweder zerlegt man ein Gegebenes in seine Teile, oder man setzt aus gegebenen Bestandteilen ein Ganzes zusammen. Man kann wohl auch beide Unterrichtsweisen miteinander verbinden, mithin analytisch-synthetisch verfahren; allein es ist keine Methode denkbar, die weder analytisch, noch synthetisch, sondern eben „bloss" darstellend wäre.

[1]) Ziller kommt hier, wo es sich um den Begriff des darstellenden Unterrichts handelt, nicht in Betracht. So weit er an den Auseinandersetzungen über den darstellenden Unterricht beteiligt ist, steht nicht der Begriff selbst, sondern die von Ziller bevorzugte Form des entwickelnd-darstellenden Unterrichts in Frage.

Im Umriss (§ 106) erscheint denn auch der darstellende Unterricht als eine Art des synthetischen Unterrichts, und gegen diese Auffassung erheben sich wenigstens nicht von vornherein logische Bedenken. Warum sollte die synthetische Methode nicht in ihrer Anwendung auf verschiedene Stoffe Modifikationen erfahren, welche die Berechtigung zur Unterscheidung mehrerer Arten des synthetischen Unterrichts mit sich führten? Das Verhältnis der Begriffe ist also nach Herbarts Meinung folgendes:

Gang des Unterrichts (Methode):

1. Analytische Methode.
2. Synthetische Methode:
   a) Darstellender Unterricht.
   b) Synthetischer Unterricht (im engeren Sinne).

Wie verhalten sich nun die beiden Arten des synthetischen Unterrichts zueinander? Herbart sagt: „Es gibt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird" (Umriss. § 106). Die erste Art ergibt den darstellenden, die zweite den synthetischen Unterricht im engeren Sinne.

Der darstellende Unterricht ahmt die Erfahrung nach; der synthetische Unterricht tut das mithin nicht, denn sonst würden ja beide nicht verschieden sein; und was vom synthetischen Unterrichte gesagt wird, kann nicht auch vom darstellenden Unterricht gelten.

Was heisst das nun: die Erfahrung nachahmen? Inwiefern steht die Nachahmung der Erfahrung in Gegensatz zu derjenigen Form der Synthesis, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird?

Die Erfahrung wirft, wie Herbart einmal sagt (Umriss. § 109), Dinge und Begebenheiten massenweise hin zu einer oft verworrenen Auffassung. Soll etwa der darstellende Unterricht, der Nachahmer der Erfahrung, dasselbe tun? Das wäre unverzeihlich, denn nichts nötigt ihn dazu. Der darstellende und der synthetische Unterricht können sich in ihren Ergebnissen nicht zueinander verhalten wie Verworrenheit und Klarheit, und das ist auch schwerlich Herbarts Meinung gewesen, obschon er einmal von den Massen spricht, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den bloss darstellenden Unterricht noch vermehrt werden.

Die Erfahrung lässt den Zögling Dinge und Begebenheiten beobachten; ahmt nun der darstellende Unterricht die Erfahrung nach, indem er Dinge „beschreibt" und Begebenheiten „schildert" oder „erzählt"? So kann es wieder nicht gemeint sein; denn tut nicht der synthetische Sachunterricht, der nach Herbarts Auffassung u. a. die Geschichte und die gesamte Lektüre, auch der griechischen

und römischen Klassiker umfasst, ganz dasselbe? Wo bleibt da der Gegensatz zwischen dem darstellenden und dem synthetischen Sachunterricht?

Der darstellende Unterricht setzt ebenfalls ein Ganzes aus einzelnen Bestandteilen zusammen und stimmt also auch in diesem Punkte mit dem synthetischen Unterrichte überein. Aber vielleicht geschieht bei jenem die Zusammensetzung des Ganzen nicht absichtlich! Wie denn sonst? Redet etwa der Lehrer beim darstellenden Unterrichte ins Blaue hinein?

Der Gegensatz zwischen dem darstellenden und dem synthetischen Unterrichte muss also wohl in den Worten „aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen“ zum Ausdruck kommen.

Der synthetische Unterricht hat nach einer anderen Äusserung Herbarts zweierlei zu besorgen: er muss die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten (X. S. 79). — Die Möglichkeit eines solchen Verfahrens leuchtet ein im Sprachunterrichte (Fibel, Plötz und Plate), ferner bei dem Unterrichte in der Mathematik, im Zeichnen und in der Musik. Aber wie will man es anfangen, die ästhetischen Verhältnisse, deren System wir ein Gedicht nennen, zunächst einzeln darzubieten und sie hierauf erst zu einem Ganzen zu vereinigen? Und welches sind denn die Elemente einer Geschichte, die man einzeln, gesondert vorlegen, einprägen und endlich verbinden könnte? Genügen wir schon der Forderung Herbarts, wenn wir eine Strophe, einen Abschnitt nach dem andern vornehmen und klarstellen? Dann entschlüpft uns wieder der gesuchte Unterschied zwischen dem darstellenden und dem synthetischen Sachunterrichte; denn warum sollte der darstellende Unterricht nicht auch abschnittweise vorgehen?

Abschnitte einer historischen Erzählung sind nicht Elemente im Herbartschen Sinne; Herbart versteht unter einem elementaren, d. h. von Elementen ausgehenden Geschichtsunterricht etwas ganz Anderes als das abschnittweise Erarbeiten irgend einer historischen Erzählung. Er wirft selbst die Frage auf, ob wir bei dem Unterrichte, der die Teilnahme bilden soll, elementarisch zu Werke gehen (S. 84). Er meint, man werde der Teilnahme ihre Elemente nicht zuzählen, nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinander setzen wollen. Also gibt es keinen synthetischen Geschichtsunterricht im strengen Sinne des Wortes? O doch! Und worin liegt das Elementare desselben? In dem chronologischen Aufsteigen von den Alten zu den Neueren: „Teilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmählich fortschreitende Teilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande der Menschen und schreiten mit ihm fort. Was wir in der Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Teilnahme

dafür entstehen aus einfachen, lauteren, klaren Gefühlen, so muss sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen bis auf den gegenwärtigen" (S. 84). — Sehr wohl; aber was hat diese Stoffanordnung mit dem Lehrverfahren zu tun, das bald die Erfahrung nachahmt, bald ein ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Elementen zusammengesetzt? Man mag die Stoffe so oder anders aneinanderreihen, immer bleibt die Frage offen: Wie ist ein gegebener historischer Stoff zu behandeln, damit er Teilnahme wecke? Die Antwort kann nur lauten: Die Erweckung der Teilnahme setzt eine anschauliche Darstellung des Geschenenen voraus, eine Darstellung, die in ihrer Wirkung den sinnlichen Eindrücken der Erfahrung möglichst nahe kommt und gänzlich darauf verzichtet, ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammenzusetzen.

So zerrinnt uns der gesuchte Unterschied wiederum zwischen den Händen. Es ist Herbart nicht gelungen, den behaupteten Gegensatz zwischen dem darstellenden und synthetischen Unterricht zu rechtfertigen. Die Rechtfertigung musste misslingen, da ein solcher Gegensatz gar nicht stattfindet. Der darstellende Unterricht ist nicht eine „Lehrart" neben dem analytischen und synthetischen Unterricht, wie Herbart will, sondern er ist eins von den vielen verschiedenen Mitteln, die der synthetische Unterricht anwendet, um seinen Zweck zu erreichen. Dieser Zweck, die Aufrichtung jenes Gedankengebäudes, das die Erziehung verlangt, fordert u. a., dass der Zögling eine klare Anschauung gewinne von Dingen und Vorgängen, die sich seiner Beobachtung entziehen. Über die Berechtigung dieser Forderung und die allgemeinen Mittel zu ihrer Erfüllung herrscht unter verständigen Männern kein Streit, und ich möchte vorschlagen, den Namen „darstellender Unterricht" aus dem pädagogischen Wörterbuch der Gegenwart zu streichen. Wir brauchen ihn nicht, ja er hindert nur die Verständigung unter Gleichgesinnten.

Darstellung des Fernen und Vergangenen durch Worte ist die Aufgabe; Verständnis der Worte und Vorhandensein der zugehörigen Vorstellungen sind die psychologischen Voraussetzungen zu ihrer Lösung. Die Lösung kann erfolgen:

a) durch den Vortrag des Lehrers;
b) durch einen klassischen Text;
c) durch ein Wechselgespräch zwischen Lehrern und Schülern.

Über die Vorzüge der einen oder andern Darbietungsweise wird im zweiten Teile dieser Arbeit zu reden sein. Hier müssen wir noch einmal auf Herbart zurückkommen, um unsere Einordnung des von ihm sogenannten „darstellenden Unterrichts" in die

Formen der Veranschaulichung des Fernen und Vergangenen durch Worte zu begründen.[1])

Herbart behauptet, die „bloss darstellende Form des Unterrichts" sei beschränkt in der Anwendung (Umriss, § 107). Diese Beschränkung ist uns wohlbekannt; wir haben sie eben erst berührt, wo von den psychologischen Voraussetzungen der Lösung jener Aufgabe die Rede war. Aber weiter reicht die Beschränkung auch nicht, und sie trifft nicht allein den sog. „darstellenden" Unterricht, sondern den gesamten Sachunterricht, der nur Worte mitzuteilen hat.

Der darstellende Unterricht, so hören wir, setzt das Neue aus den Elementen zusammen, welche dem individuellen Erfahrungs- und Umgangskreise des Zögling angehören; er rückt das Neue in das Licht, das von Erfahrung und Umgang ausgeht. Ohne Zweifel! Aber wenn dieses Licht versagt: welches andere Licht bietet sich zum Ersatz dar? Schlechterdings gar keines! Alle Partien des hier in Betracht kommenden Sachunterrichts, die nicht in das Licht gestellt werden können, das von Erfahrung und Umgang ausgeht, erhalten überhaupt kein Licht.

Wie dachte sich denn Herbart einen Geschichtsunterricht, dessen einzelne Partien nicht von dem Lichte der Erfahrung und des Umgangs beleuchtet wurden? Musste er nicht einsehen, dass ein solcher Geschichtsunterricht der unverfälschte Verbalismus sein werde? Gibt man dem Knaben einen klassischen Text in die Hand, so holt er aus eigenem Antriebe das zur Auffassung des Dargebotenen notwendige Licht aus seinem Erfahrungskreise. Bei dem Worte „See" schwebt ihm vielleicht der Dorfteich vor; der Nil ist ihm eine breite Wupper; die Vorstellung eines grösseren Schiffes wird durch die Vorstellung eines Kahnes oder auch nur eines selbstverfertigten Schiffchens ersetzt. Der Knabe könnte ebensogut aus seiner eigenen Haut herausfahren, als das Bestreben unterdrücken, die ihm vielfach unerreichbaren Vorstellungen des Fremden und Entlegenen durch heimatkundliche Vorstellungen zu ersetzen.

Ist das Erfahrungsmaterial sehr dürftig, so wird dadurch nicht nur der von Herbart sogenannte darstellende Unterricht, sondern der Sachunterricht überhaupt beschränkt. Stoffe, die auf sprachliche Vermittlung angewiesen sind und sich nicht darstellend behandeln, d. h. zur Anschauung bringen lassen, müssen schlechterdings vom Unterrichtsplane ausgeschlossen werden. Die Möglichkeit, den sogenannten darstellenden Unterricht anzuwenden, reicht genau ebensoweit wie die Möglichkeit, das zeitlich und räumlich Entlegene durch Worte zu veranschaulichen.

In seiner späteren Zeit scheint Herbart übrigens selbst er-

[1]) Vgl. Schilling, Päd. Studien 1906, Anschauung und Anschaulichkeit, S. 13.

kannt zu haben, dass darstellend unterrichten und anschaulich unterrichten dasselbe sei. Bücher können in ihren Erzählungen und Schilderungen unmöglich Rücksicht nehmen auf den individuellen Erfahrungskreis aller möglichen Leser; und wenn ein charakteristisches Kennzeichen des darstellenden Unterrichts darin zu finden wäre, dass derselbe das Neue aus den Elementen zusammensetzt, die der Zögling aus seiner Erfahrung und seinem Umgang geschöpft hat, so würde es Torheit sein, an einen Ersatz des darstellenden Unterrichts durch Bücher auch nur zu denken. Und doch sagt Herbart (Umriss § 107): „Die bloss darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; dennoch ist sie so wirksam, dass sie eine eigene Betrachtung und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdient . . . Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dass sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dass hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehen muss. Zwar ist Überfluss an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Viva vox docet. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen zu schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers."

Diese Stelle allein sollte genügen, um den magischen Schimmer zu verscheuchen, der das Antlitz des darstellenden Unterrichts noch immer für viele umgibt. Auch ein Buch könnte wohl den Zweck des darstellenden Unterrichts erreichen, aber sicherer wirkt der freie Vortrag des Lehrers. Darin hat nun Herbart vollkommen recht; wunderbar ist nur, dass er trotzdem bei seiner Behauptung stehen bleibt, der darstellende Unterricht sei beschränkt in der Anwendung. Wo soll denn die Beschränkung herkommen, wenn ein Überfluss vorhanden ist an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen, die den Zwecken des darstellenden Unterrichts genügen? Traut etwa Herbart dem Lehrer nicht die Fähigkeit zu, sich viele wahrhaft anschauliche Erzählungen und Schilderungen zu eigen zu machen? Das ist aus einem zwiefachen Grunde nicht anzunehmen. Denn einmal war Herbart sicherlich nicht gewillt, der Rücksicht auf zufällige Beschränktheit der ausführenden Kräfte einen Einfluss auf seine Theorie des Unterrichts einzuräumen; sodann aber stellt er an den Lehrer der Geschichte genau dieselben Anforderungen wie an den Lehrer, welcher darstellenden Unterricht erteilen soll. Man vergleiche im „Umriss" den § 108 mit den §§ 242 und 243. Diese Vergleichung zwingt dem aufmerksamen Leser sozusagen die Überzeugung auf, dass zwischen

darstellender und anschaulich-ergreifender Behandlung eines historischen Stoffes gar kein Unterschied sei.

Dennoch scheint Herbart mehr geahnt als deutlich erkannt zu haben, dass die Vorzüge des von ihm sogenannten darstellenden Unterrichts allem Unterricht eigen sein können und eigen sein sollen, der mit Hilfe der Sprache neue Anschauungen erzeugen will; sonst würde er nicht den darstellenden Unterricht mit dem analytischen und synthetischen Unterricht zusammengestellt, die Unterscheidung des darstellenden von dem synthetischen Unterricht in der uns bekannten Weise zu rechtfertigen gesucht, sondern etwa, falls ihm am Namen etwas lag, gesagt haben: „Sofern der Unterricht die Aufgabe hat, dem Zögling Fernes und Vergangenes mit Hilfe der Sprache so zu vergegenwärtigen, dass er es zu sehen glaubt, nennen wir ihn darstellenden Unterricht. Die Wertung der möglichen Formen des darstellenden Unterrichts bleibt einer besonderen Prüfung vorbehalten." — Dann konnte weiterhin gefragt werden: Unter welchen Voraussetzungen allein ist es möglich, wirklich anschaulich darzustellen? Welche von den verschiedenen, an sich gleich möglichen Darstellungsweisen verdient im Hinblick auf feststehende Gesetze der Didaktik den Vorzug?

In der Geschichte der Philosophie tritt der Fall nicht selten ein, dass ein logischer Irrtum dem Herzen des irrenden Philosophen zur Ehre gereicht. Ein solches Verhältnis zwischen Einsicht und Gefühl scheint mir hier bei Herbart vorzuliegen, und das muss um so mehr hervorgehoben werden, als man wohl oft den Scharfsinn, selten aber die Gemütstiefe Herbarts rühmen hört. Welch ein liebenswerter, von den reinsten und lautersten Gefühlen beseelter Mensch tritt uns in dem Verfasser der Allg. Pädagogik entgegen! Welcher Erzieher, der es ernst meint mit seinem Berufe, fühlte sich nicht bald beschämt, bald erhoben von dem Geiste, der ihm aus diesem in seiner Art einzigen Buche entgegenweht!

Das Ideal der Persönlichkeit ist für Herbart der sittliche Charakter, dessen ganzes Sinnen und Trachten und Handeln in Übereinstimmung steht mit den sittlichen Ideen. Aus seiner Metaphysik und Psychologie schöpft er die felsenfeste Überzeugung von der Bildsamkeit des Zöglings, jener umfassenden Bildsamkeit, die sich nicht allein auf den Geist (die verstellende Seele), sondern auch auf das Gemüt, d. h. das Gefühl und den Willen erstreckt. Und weil er an der Erreichbarkeit des idealen Zieles nicht zweifelt, so will er als Erzieher dies Ziel auch erreichen, will „machen, dass der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse."[1]) Der

[1]) Dies schöne Wort hatte Herbart in seiner ausserordentlich gehaltreichen Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt" (W. XI. S. 217) sich selbst gewissermassen vorweg genommen, sonst würde es ohne Zweifel seinen Platz in der Allg. Pädagogik erhalten haben.

Wille aber wurzelt im Gedankenkreise; denn aus Gedanken werden Empfindungen (Gefühle), und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Ganz folgerichtig hat Herbart deshalb keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht. Durch den Unterricht will er auf das Gemüt des Zöglings, auf sein Gefühl und seinen Willen einwirken.

Aber welch ein umfassender, lebendiger, den ganzen Menschen ergreifender Unterricht schwebt ihm auch vor Augen! Das Wissen, das für den Unterricht in schlechten Schulen alles zu sein scheint, gilt ihm an sich nichts; es erhält seinen Wert erst durch das Interesse, dem es als Träger und psychische Voraussetzung dient. Interessant soll der Unterricht sein, das Gemüt soll er bewegen, langweilig zu sein ist seine grösste Sünde.

Herbart, der die Kinder liebt und zugleich einen solchen Begriff vom Unterricht hat, darf mit freudiger Zuversicht an die Arbeit des Erziehers herantreten. Ihm wird der Zögling es einst verdanken, dass er künftige Zwecke des Mannes statt seiner frühzeitig ergriffen und in ihm selber verfolgt hat.

Allein so lockend und verheissungsvoll die Aufgabe des Unterrichts ist, so schwer ist sie auch. Der Lehrer soll das Werk fortsetzen, das durch Erfahrung und Umgang begonnen wurde. Erfahrung und Umgang sind zwar, wenn der Ausdruck erlaubt ist, keine geschulten, aber mit angeborenem Takt begabte Lehrer: sie wissen ihren Unterricht interessant zu machen. Ein Kind, das in die Schule eintritt, hat an der Hand der Erfahrung und des Umgangs schon tausend interessante Beobachtungen gemacht und unvergessliche Dinge erlebt. Es sah den Apfel, der so verführerisch vom Baume herunterwinkte, den Teich oder Bach, in dem die Fische so lustig sich tummelten, den Himmel mit seinen strahlenden, leuchtenden, funkelnden Lichtern; es hörte das gleichmässige Ticktack der Uhr, das Heulen des Sturmes, den Gesang der Vögel; es war mit dabei, als der Kaiser kam, die Soldaten vorbeimarschierten, das Nachbarhaus brannte; es stand mit den Eltern und Geschwistern unter dem Weihnachtsbaum, fühlte Mitleid mit der kleineren Schwester, die über einen zerbrochenen Puppenkopf bitterlich weinte, schaute mit stolzer Freude zu dem Bruder auf, der in des Königs Rock zu Besuch kam; es durfte einmal die Eltern zur Kirche begleiten, sah die Mutter weinen am Grabe eines lieben Familiengliedes, durfte länger als sonst aufbleiben, als das Brüderchen getauft wurde. — Ei, war dieser Unterricht interessant! Alle Sinne kamen zu ihrem Recht; den Beobachtungen schlossen sich Versuche an; keine bestimmten Lehrstunden hemmten die Freiheit der eigenen Gedankenbewegung; überall herrschte freies, volles Leben, überall Genuss der dargebotenen Fülle.

Es ist in der Tat nichts Kleines um das Geschäft, mit solchen Lehrmeistern zu wetteifern. Der Unterricht hält die geistige Be-

wegung des Kindes in einer bestimmten Richtung fest — je für eine Stunde, um dann eben dieser Bewegung eine andere Richtung zu geben; er beobachtet bei seinem Fortschreiten sein Zeitmass und verwirrt leicht das Tempo, mit dem die Bewusstseinsvorgänge des kindlichen Geistes sich abzuspielen pflegen; er räumt dem Wort und der mit ihm assoziierten blassen, körperlosen Vorstellung eine Macht ein, auf die der seelenkundige und die Kinder liebende Erzieher wohl mit einigem Schrecken blicken mag, wenn er sich der frischen, lebhaften, gefühlsstarken Empfindungen erinnert, welche die Erfahrung mit voller Hand sorglos ausstreute; er will den Umgang, der die Teilnahme mit den Gefühlen der andern bereichert und das eigne Gefühl in anderen Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt zurückzugeben, — diesen Umgang will er erweitern durch die blosse sprachliche Darstellung fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten. — Aus dem hellen, strahlenden Sonnenlicht tritt der Knabe auf einmal in einen eingeschränkten, von Kerzen nur dürftig erleuchteten Raum.

Wie schade! Welche Gefahr liegt darin für die frische, fröhliche Stimmung des spielenden und spielend lernenden Kindes! Sollte es nicht möglich sein, die helle, lebenspendende Sonne der Erfahrung und des Umgangs wenigstens zeitweise in die Schulstube hinein scheinen zu lassen, damit den Kindern inmitten der ernsten Arbeit wieder einmal zu Mute werde, als schauten sie mit frischem Sinn die Fülle des dargebotenen Lebens? Ja! ruft Herbart aus, und man glaubt die Freude wahrzunehmen, welche die Entdeckung ihm bereitet. „Noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang lässt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen.“ Und wie fängt man das an? Nun, man muss nur Dinge und Ereignisse, die der Zögling mit Interesse beobachten würde, wenn sie seiner Beobachtung zugänglich wären, so beschreiben, dass er sie zu sehen glaubt.

Es ist also keineswegs rätselhaft, wie Herbart auf den Begriff „darstellender Unterricht“ verfallen konnte; die Aufgabe, die er dem darstellenden Unterricht zuschreibt, musste irgendwo und irgendeinmal sich ihm aufdrängen, ihm, dem Freunde der Kinder, und zugleich ihm, dem tiefblickenden Psychologen. Zu bedauern ist nur, dass er sich zur unrechten Zeit auf die Vorzüge besinnt, die dem Unterricht der Erfahrung und des Umgangs gegenüber dem Unterricht der Schule zukommen. Dadurch allein ist er verleitet worden, den darstellenden Unterricht dem synthetischen Unterricht voran und entgegen zu stellen und ein Verfahren, das nur bei bestimmten Lehrfächern des synthetischen Unterrichts in Anwendung kommen kann, als eine Lehrart zu beschreiben, die in einer Reihe mit der analytischen und synthetischen Lehrart aufmarschieren könnte. So nur konnte es geschehen, dass der sog.

„darstellende Unterricht“ den Schein des Geheimnisvollen annahm und zu dem unfassbaren und unheimlichen Wesen wurde, von dem schon die Rede war.

II. Die Darstellung des Fernen und Vergangenen durch die Sprache.

Über die Darstellungsfähigkeit der Sprache im allgemeinen haben wir uns schon verständigt; sie beruht darauf, dass die Worte als reproduzierende Kräfte wirken und die reproduzierten Vorstellungen als bewegliche und wandlungsfähige Bewusstseinsprozesse neue Verbindungen einzugehen ebenso befähigt wie aufgelegt sind. Allein für die besondere Aufgabe, die uns gestellt ist, nämlich so darzustellen, dass der Zögling zu sehen glaubt, ist damit nichts gewonnen; und gesetzt auch, die Vorstellungen der Kinder seien durchweg empfindungsähnlicher als die Vorstellungen der Erwachsenen, so dürfen wir doch auch diesem Umstande keine allzugrosse Bedeutung beilegen: er allein schützt uns sicherlich nicht vor langweiligen und völlig wirkungslosen Darstellungen. Wir werden wohl tun, einerseits die Meister der Sprache um Rat zu fragen, und andererseits die Kinder zu beobachten, um genau zu erfahren, welche sprachlichen Darstellungen auf ihren Geist und ihr Gemüt Eindruck machen, welche nicht. Es wäre schlimm für den Lehrer, wenn er die Kunst der sprachlichen Darstellung erst erfinden sollte; glücklicherweise sind Muster vorhanden, von denen er lernen, nach denen er sich bilden, ja die er wohl gar unmittelbar in seinem Unterricht verwerten kann.

Ferner dürfen wir das Alter der Kinder, für die eine bestimmte sprachliche Darstellung berechnet ist, nicht aus dem Auge verlieren. Aus der Seele des zwölfjährigen Knaben strömen dem Vortrag des Lehrers Vorstellungselemente entgegen, von denen das Bewusstsein des sechsjährigen Kindes noch nichts weiss, und dieselbe Wortreihe, die jenem ein klares und deutliches Bild innerlich vergegenwärtigt, rauscht an diesem vielleicht eindruckslos vorüber.

Darstellung des Vergangenen und Entlegenen ist unsere Absicht. Wir brauchen also Erzählungen, die den Umgangskreis des Zöglings erweitern, und Beschreibungen, die ihn über den engen Raum der unmittelbaren Erfahrung hinausführen. Am wichtigsten sind uns die Erzählungen, und zwar aus einem doppelten Grunde. Einmal ist eine Ergänzung des Umgangs durch den Unterricht noch ungleich dringender geboten als eine Ergänzung der Erfahrung; sodann können Beschreibungen durch Abbildungen in einem Masse unterstützt werden, wie es bei Erzählungen auch nicht annähernd möglich ist. Die Erzählung ist fast ausschliesslich auf die Darstellungsfähigkeit der Sprache angewiesen.

Erzählungen begegnen uns in den geschichtlichen Fächern: Religion, Geschichte, Poesie; Beschreibungen treffen wir an in den naturkundlichen Fächern: Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geographie.

Mustergültige Erzählungen (und Schilderungen) dürfen wir in erster Linie von grossen Dichtern erwarten; sie meistern die Sprache, und ihnen gilt die Erweiterung der Erkenntnis wenig, die innige Teilnahme alles. Weiterhin müssen wir uns bei den Geschichtsschreibern umsehen, denen es doch auch nicht gleichgültig sein kann, ob sie nur empirisches und spekulatives Interesse und nicht zugleich auch sympathetisches, soziales und religiöses Interesse erwecken.

Mustergültige Beschreibungen — sofern es solche gibt! — werden die Werke bedeutender Naturforscher und Geographen darbieten.

A. Erzählungen.

I. Poetische Erzählungen in prosaischer Form.

Wer dächte hier nicht zuerst an unsere Märchen, diese wundervollen Erzeugnisse des dichtenden Volksgeistes?! Sie veralten nicht, obgleich oder weil sie berichten, „was sich nie und nirgend hat begeben". Sie sind, zur rechten Zeit erzählt, ihrer Wirkung gewiss, und diese Wirkung ist so tief und nachhaltig, dass gar nicht bezweifelt werden kann: die Schüler schauen innerlich, was das Märchen darstellt. In dem Märchen haben wir also eine Erzählung, wie Herbart sie fordert; sollte es nicht möglich sein, ihm einige seiner Geheimnisse in der Kunst der sprachlichen Darstellung abzulauschen?

Das Märchen schreitet, ganz in der Weise des Kindes und des Volkes, in lauter einfachen Sätzen einher; es weiss nichts von langatmigen Perioden und schwerfälligen Einschachtelungen. — Hans hatte sieben Jahre bei seinem Herrn gedient; da sprach er zu ihm: „Herr, meine Zeit ist herum; nun wollte ich gern wieder heim zu meiner Mutter; gebt mir meinen Lohn!" Der Herr antwortete: „Du hast mir ehrlich gedient; wie der Dienst war, so soll der Lohn sein." Und er gab ihm ein Stück Gold, das so gross als Hansens Kopf war.

Das Märchen wählt solche Worte, die dem Sprachschatze jedes Kindes und des einfachsten Mannes aus dem Volke angehören, Worte, denen leicht und willig Vorstellungselemente aus dem Innern des Hörers entgegenkommen, da sie nicht allein das Allbekannte, sondern zugleich auch das Interessante, für Herz und Sinn Bedeutsame ausdrücken. Man werfe nur einen Blick auf die Tiere, die da genannt und redend und handelnd eingeführt werden.

Tauschen die Helden der Märchen Gedanken gegeneinander aus, so bedienen sie sich fast ausnahmslos der direkten Rede, wieder ganz in Übereinstimmung mit der Sprache des Volkes. Es heisst nicht etwa: Der Wolf sagte dem Rotkäppchen guten Tag. Ratkäppchen dankte für den Gruss. Der Wolf fragte nun, wo Rotkäppchen hin wolle usw., — nein: „Guten Tag, Rotkäppchen!" sagte er. „Schönen Dank, Wolf." „Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?" „Zur Grossmutter." — Selten wird man einen Satz antreffen wie den folgenden: „Der Fuchs erzählte einmal dem Wolf von der Stärke des Menschen; kein Tier könnte ihm widerstehen, und sie müssten List gebrauchen, um sich vor ihm zu retten."

Allgemeine Begriffe werden durch einfache Vergleichungen oder durch Hinzufügung bestimmter Einzelheiten erläutert; sie erhalten dadurch gewissermassen einen Körper, den man sehen, also auch vorstellen kann. — Weiss wie Schnee, rot wie Blut, schwarz wie Ebenholz; schwarz wie die Nacht, schön wie die Sonne, vergnügt wie eine Heidelerche; die Schönheit kam hervor wie die Sonne aus den Wolken; ein Kleid ist so golden wie die Sonne, eins so silbern wie der Mond, eins so glänzend wie die Sterne. — Das Mädchen war so arm, dass es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und gar nichts mehr als die Kleider, die es auf dem Leibe trug, und ein Stückchen Brot, das es in der Hand hielt, und das ihm ein mitleidiges Herz noch geschenkt hatte; kein Tier tat ihnen etwas zu leide, sondern jedes kam vertraulich herbei: das Häschen frass ein Kohlblatt aus ihren Händen, das Reh graste an ihrer Seite, der Hirsch sprang ganz lustig vorbei, die Vögel blieben auf den Ästen sitzen und sangen, was sie nur wussten; sie trieben Mutwillen mit dem unbeholfenen Gast: zausten ihm das Fell mit den Händen, setzten ihre Füsschen auf seinen Rücken, wälzten ihn hin und her, oder nahmen eine Haselrute und schlugen auf ihn los, und wenn er brummte, so lachten sie.

Das Märchen ist eine Erzählung, d. h. es stellt eine Handlung, ein Geschehen dar. Die lebenden Wesen und leblosen Dinge, die an dem Geschehen handelnd oder leidend beteiligt sind, kennt das Kind zum allergrössten Teile aus unmittelbarer Erfahrung und Beobachtung. Von anderen Wesen und Dingen, die über seinen Gesichtskreis hinausgehen, trägt es doch ein irgendwie gestaltetes Bild in sich, das vielleicht an Klarheit und Schärfe der Umrisse viel zu wünschen übrig lässt, für diese Mängel aber entschädigt durch die Tiefe und Lebhaftigkeit der ihm anhaftenden Gefühle. Man denke etwa an König und Königin, Schloss und Edelstein, Hexen und weise Frauen, Wölfe und Bären. Den sinnlichen Kern solcher Vorstellungen bildet vielfach der Eindruck, den irgend eine Abbildung im Bewusstsein der Kinder zurückgelassen hat. Um jenen Kern aber gruppieren sich andere Vorstellungs-

elemente, die durch Worte herbeigezogen worden sind und sich auf das Tun und Treiben, die segensreiche oder verderbenbringende Bedeutung der vorgestellten Wesen und Dinge beziehen, und gerade diese Elemente erhalten eine ungewöhnliche Macht im Bewusstsein durch die in ihnen wurzelnden Gefühle, Gefühle des Staunens, der Bewunderung, der Ehrfurcht, scheuen Zagens und Bangens.

Die Handlung, die das Märchen erzählt, geht zwar aus Bewusstseinserscheinungen, Gefühlen, Strebungen, Überlegungen, also aus inneren Vorgängen hervor, die jeder sinnlichen Wahrnehmung unzugänglich sind; aber sie selbst vollzieht sich durchweg in der sichtbaren Welt, ist eine sogenannte äussere Handlung, die sich vor die Sinne bringen lässt, der man mit Augen und Ohren folgen kann. — Das Mädchen ging auf der Wiese fort und kam zu einem Backofen, der war voller Brot; das Brot aber rief: „Ach, zieh mich 'raus, sonst verbrenn' ich! Ich bin schon längst ausgebacken.“ Da trat es fleissig herzu und holte alles heraus. — Die Pferde im Hofe standen auf und rüttelten sich; die Jagdhunde sprangen und wedelten; die Tauben auf dem Dache zogen das Köpfchen unterm Flügel hervor, sahen umher und flogen ins Feld; die Fliegen an den Wänden krochen weiter; das Feuer in der Küche erhob sich, flackerte und kochte das Essen; der Braten fing wieder an zu brutzeln; der Koch gab dem Jungen eine Ohrfeige, dass er schrie, und die Magd rupfte das Huhn fertig. — So entrollt das Märchen vor dem inneren Auge eine reiche, bewegte, aus wahrnehmbaren Einzelzügen sich zusammensetzende Handlung.

Die Bewusstseinsvorgänge, die der äusseren Handlung im Märchen als Ursachen zu Grunde liegen oder als Wirkungen aus ihr folgen, gehören zu den elementarsten Erlebnissen der menschlichen Seele; ihr Verständnis stösst gerade bei Kindern auf die geringsten Schwierigkeiten. Das Märchen spricht von Leid und Freude, Kummer und Sorge, Liebe und Hass, Mitleid und Mitfreude, Wunsch und Begierde, Überlegung und Entschluss, wie eben nur ein Kind von solchen geistigen Erscheinungen sprechen kann, ein Kind, dem noch jeder tiefere Blick in die vielfach verschlungenen Fäden des inneren Geschehens versagt blieb. Die Psychologie des Märchens ist einseitig, zeichnet gern Extreme, verfährt aber innerhalb der gegebenen und von dem Kinde bereitwillig anerkannten Voraussetzungen ganz folgerichtig. — Die alte Geiss liebt ihre Jungen, und diese Liebe bestimmt ihr ganzes Verhalten: sie warnt die Kinder, bevor sie ausgeht; sie erschrickt, als sie bei ihrer Rückkehr die Haustür offen findet; sie beweint die verloren geglaubten Kinder; sie verlässt mit ihrem Jüngsten das verödete Haus; die Liebe gibt ihr beim garstigen Wolf kluge Gedanken ein; die befreiten Kinder herzen die glückliche Mutter und tanzen vor Freude um den Brunnen, als der böse Wolf hineingefallen ist und die gerechte Strafe für seine Freveltat empfangen hat. — Der

König und die Königin wünschen ein Kind; als ihr Wunsch endlich erfüllt wird, weiss sich der König vor Freude über die Schönheit des Mädchens nicht zu lassen; beim Feste dürfen die weisen Frauen nicht fehlen, die das Kind mit ihren Wundergaben beschenken; die Dreizehnte ist erzürnt, weil man sie nicht eingeladen hat, und will sich rächen; das Mitleid gibt der zwölften Frau eine Milderung des bösen Ausspruchs ein; der König möchte sein liebes Kind vor dem angedrohten Schicksal bewahren; Dornröschen ist ein Inbegriff aller weiblichen Vorzüge und Tugenden. — Das erscheint alles so einfach, so natürlich, so selbstverständlich, als könnte es gar nicht anders sein. Gedanken, Gefühle, Strebungen, die den ausgesprochenen und als wirklich dargestellten Seelenzuständen widerstreiten und sie in ihrer Wirksamkeit hemmen könnten, verschweigt das Märchen; es weiss so wenig wie das Kind von einer Mischung der Gefühle, einem Kampf der Motive, einer gegenseitigen Hemmung der Vorhaltungen und Gedanken. Das Märchen vereinzelt die Bewusstseinsvorgänge und macht sie dadurch dem kindlichen Auge erkennbar, zumal es mit breitem Pinselstrich und in den lebhaftesten Farben malt. Sein Verfahren gleicht einigermassen dem der wissenschaftlichen Psychologie, die in getrennten Kapiteln von Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen und Strebungen redet, als könnte jedes einzelne dieser psychischen Gebilde für sich bestehen, während doch in Wahrheit Erkennen, Fühlen und Streben aufs innigste miteinander verbunden und wechselweise voneinander abhängig sind.

So erzählt das Märchen in einfacher, echt volkstümlicher Sprache eine Handlung, der das Kind Zug um Zug mit vollem Verständnis zu folgen vermag, als wäre es dabei gewesen und hätte alles das gesehen und gehört, was ihm da als „einmal" geschehen berichtet wird. Aus dem Verständnis aber erwächst die Teilnahme für das Wohl und Wehe, das Interesse an dem Schicksal der handelnden Personen. Das Kind steht ihnen nicht gleichgültig gegenüber, sondern begleitet ihr Tun und Leiden mit Gemütsregungen der verschiedensten Art. Für die liebenswürdigen und edlen Gestalten nimmt es entschieden Partei; es trauert mit ihnen und freut sich mit ihnen, macht sich Sorge um sie und hegt Wünsche für sie, kurz es versetzt sich ganz in ihre Lage und macht ihr Los gewissermassen zu dem seinigen. Die bösen Mächte, die Hexen und Stiefmütter insbesondere, sind ihm ein Gegenstand des Grauens und des Abscheus, und es fühlt sich innigst befriedigt, wenn sie endlich der wohlverdienten Vergeltung anheimfallen, deren Strenge und Härte mit dem Grade der bewiesenen Bosheit im gerechten Verhältnis steht. Es lacht gutmütig über den dummen Hans, dem alles nach Wunsch gerät, gönnt den Bremer Stadtmusikanten ihr Glück und freut sich königlich, wenn der eine Räuber erzählt: „Ach, in dem Haus sitzt eine greuliche Hexe, die hat mich angehaucht und mit ihren langen Fingern mir das Gesicht zerkratzt,

und vor der Tür steht ein Mann mit einem Messer, der hat mich ins Bein gestochen, und auf dem Hof liegt ein schwarzes Ungetüm, das hat mit einer Holzkeule auf mich losgeschlagen, und oben auf dem Dach, da sitzt der Richter, der rief: Bringt mir den Schelm her!" O der dumme Räuber! Die Katze hat er für eine Hexe, den Jagdhund für einen Mann mit einem Messer, den Esel für ein schwarzes Ungetüm und den Hahn für den Richter gehalten! Und die andern Räuber glauben ihm! Geschieht ihnen ganz recht, den dummen Kerlen: warum sind sie Räuber gewesen!

Die Märchen sind, von welcher Seite man sie auch betrachten mag, unübertroffene Muster anschaulicher, lebensprühender und lebenweckender Erzählung, vorgetragen in einer Sprache, die das Kind versteht und der gebildete Erwachsene keineswegs kindisch und läppisch findet. Mit mehr oder weniger Erfolg eifern ihnen nach J. P. Hebel, Karl Stöber, Wilhelm Örtel, Peter Rosegger u. a. Auch sie wissen zuweilen so zu erzählen, dass der Leser oder Hörer zu sehen glaubt.

Vier schwarz vermummte Pferde zogen einen ebenfalls schwarz überzogenen Leichenwagen, langsam und traurig, als ob sie wüssten, dass sie einen Toten in seine Ruhe führten. Ein langer Zug von Freunden und Bekannten des Verstorbenen folgte nach, Paar und Paar, verhüllt in schwarze Mäntel und stumm. In der Ferne läutete ein einsames Glöcklein. — Hebel. Kannitverstan.

Den ganzen Vormittag sass er im Lehnsessel und rauchte Tabak, wenn er nicht zu träge war, oder hatte Maulaffen feil zum Fenster hinaus, ass aber zu Mittag wie ein Drescher, und die Nachbarn sagten manchmal: „Windet's draussen oder schnauft der Nachbar so?" — Hebel. Der geheilte Patient.

Jetzt blieben die Leute stehen, sahen den stattlichen Herrn an und horchten auf die wundervollen Töne; jedermann sah's, der Mann geigte für den Armen, aber niemand kannte ihn. Immer grösser wurde der Kreis der Zuschauer; selbst die Kutschen der Vornehmen hielten an. Und was die Hauptsache war, jedermann sah ein, was der kunstreiche Fremde beabsichtigte, und gab reichlich Gold, Silber oder auch Kupfer, je nachdem er vermochte. Der Pudel knurrte. War's Vergnügen oder Ärger? Er konnte den Hut nicht mehr halten, so schwer war er geworden. — Örtel. Der arme Musikant.

Von nun an war zwischen den beiden Familien eine grosse Kluft befestigt. Hinüber und herüber flog kein freundliches Wort mehr. Ging die Gerberin ihren Weg links zur Kirche, so nahm die Nachbarin ihren Weg rechts. Sass der Bäcker im Posthause beim Bier in der Stube, so nahm der Gerber seinen Platz im Kabinett. Für die Kinder des Gerbers gaben weder der Osterhase, noch der gute Märtel, noch das heilge Kind durch die Frau Patin mehr etwas ab. — Stöber. Der kleine Friedensbote.

Die übliche Reitstunde ging vorüber — Theobald kehrte nicht zurück. Es begann zu schneien, es begann zu dämmern — er kehrte nicht zurück. Als der Hauswart im Hofe die Laternen angezündet, rannte der Schimmel schnaubend und mit fliegender Mähne zum Tore herein. Aber auf dem Rosse sass kein Reiter. Jetzt ging das Entsetzen an. Die Mutter fiel in Ohnmacht. Der Vater schoss planlos umher und war blass wie die Mauer seines Hauses. Das Gesinde jammerte um den lieben, jungen, gnädigen Herrn. Die Knechte sprengten auf Pferden zum Tore hinaus. Der Wächter läutete in seiner Kopflosigkeit die Sturmglocke. — Rosegger. Der liebe Gott geht durch den Wald.

Auch diese Volksschriftsteller verstehen es, die Teilnahme der Kinder zu erregen, ihr Gemüt in Mitleidenschaft zu ziehen; auch sie sind, allen voran Hebel, dem Humor zugänglich und gewähren neben dem Ernst auch dem Scherz, neben der mitleidigen Träne auch dem herzhaften Lachen einen wohlverdienten Platz. Auch ihre Sprache ist im ganzen schlicht, einfach, volkstümlich.

Dennoch stösst man bei ihnen nicht selten auf Stellen, die nach Inhalt und Form weit hinter dem Vorbild des Märchens zurückbleiben.

Von anschaulicher Darstellung kann doch nicht die Rede sein, wenn es z. B. heisst: „Viel königliches Eigentum wurde weggenommen oder fortgeführt oder verkauft; was noch so gut verborgen war, wurde entdeckt und manches davon zur Beute gemacht." — Hebel. Schlechter Lohn.

Volkstümlich und kindlich klingt das durchaus nicht, wenn erzählt wird: „Doch machte er sich an den letzten vom Zug, der eben in der Stille ausrechnete, was er an seiner Baumwolle gewinnen könnte, wenn der Zentner um 10 Gulden aufschlüge, ergriff ihn sacht am Mantel und bat ihn treuherzig um Exküse." Hebel. Kannitverstan. — „Der Bäcker musste sich mit seinem Widerpart in die angelaufenen Sporteln teilen." Stöber. Der kleine Friedensbote. — „Seine Hoffnung war so nahe am Untergange wie die Sonne; da legte sich ein recht tiefes Leid auf das wetterharte, vernarbte Gesicht." Örtel. Der arme Musikant. — „Finster grub er seinen Blick in den Boden . . . Zornig ob des Waldfrevlers und befriedigt zugleich, denselben erwischt zu haben." Rosegger. Der liebe Gott geht durch den Wald.

Wenn das geschieht am grünen Holz, was will am dürren werden? Wenn anerkannte Meister des volkstümlichen Stils sich zuweilen im Ton vergreifen, was soll man von dem Lehrer erwarten, der als solcher nicht ohne weiteres zu den Meistern in der Kunst sprachlicher Darstellung gezählt werden kann? Eins ist klar: der Lehrer, dem es darauf ankommt, gut zu erzählen, kann nicht eifrig genug gerade bei den Grimmschen Volksmärchen in die Schule gehen. Eine höchst erfreuliche Tatsache bleibt es immerhin, dass

ausser den Märchen noch die Erzählungen von Hebel u. a. vorhanden sind, dass wir sie nicht erst zu erfinden brauchen, sondern sie uns aneignen und in irgend einer Weise dem Zögling mitteilen können. Zu seinem Troste mag der Erzieher sich sagen, „dass nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der dem Knaben gebührt, und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloss beigegeben wurde" (Herbart. Allg. Päd. X. S. 7). Das Trostreiche dieses Gedankens leuchtet noch deutlicher hervor, wenn wir uns nun den epischen Gedichten zuwenden.

2. Poetische Erzählungen in rhythmisch geregelter Form.

Das volkstümliche epische Gedicht bevorzugt, wie das Märchen, kurze, einfache Sätze; schon die Einteilung des Ganzen in Verse drängt darauf hin.

Im Baum, im grünen Bettchen,
hoch oben sich ein Apfel wiegt,
der hat so rote Bäckchen;
man sieht's, dass er im Schlafe liegt.

Ein Wanderbursch, mit dem Stab in der Hand,
kommt wieder heim aus dem fremden Land.
Sein Haar ist bestäubt, sein Antlitz verbrannt;
von wem wird der Bursch wohl zuerst erkannt?

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
er hat den Knaben wohl in dem Arm,
er fasst ihn sicher, er hält ihn warm.

Das epische Gedicht ist ein abgesagter Feind der Fremdworte; Ausdrücke wie „Exküse" und „Sporteln" sind nur in einem grob-komischen Gedichte denkbar. Die Worte, die der Dichter verwendet, liegen der Sprache des Volkes immer nahe, allerdings häufig der Sprache des Volkes im Sonntagsrock oder in Feiertagsstimmung. Der Unterschied springt in die Augen, wenn man die folgenden Stellen miteinander vergleicht.

Den Pferden war's so schwach im Magen,
fast musste der Reiter die Mähre tragen.

Nächtlich am Busento lispeln bei Cosenza dumpfe Lieder,
aus den Wassern schallt es Antwort, und in Wirbeln klingt es wieder.

Doch sieh, auch das Mägdlein erkennt ihn nicht,
zu sehr hat die Sonn' ihm verbrannt das Gesicht.

Da giesset unendlicher Regen herab,
von den Bergen stürzen die Quellen,
und die Bäche, die Ströme schwellen.

Der Gebrauch der direkten Rede liegt dem epischen Dichter mindestens ebenso nahe wie dem Märcherzähler.

„Was wolltest du mit dem Dolche? Sprich!"
entgegnet ihm finster der Wüterich.
„Die Stadt vom Tyrannen befreien!"
„Das sollst du am Kreuze bereuen!"

Auch in der Veranschaulichung abstrakter Begriffe durch Vergleichungen wetteifert der epische Dichter mit dem Märchenerzähler.

Rot wie Blut ist der Himmel.

Die übrig geblieben, entflohen wie Hasen.

Die Wolken flogen vor ihm her,
wie wenn der Wolf die Herde scheucht.

Das dargestellte Geschehen ist zuweilen eine rein äussere Handlung, und in solchen Schilderungen übertreffen grosse Dichter wohl noch das Märchen, indem sie durch den Rhythmus und den Klang der Laute das äussere Geschehen förmlich nachbilden.

Und es wallet und siedet und brauset und zischt,
wie wenn Wasser mit Feuer sich mengt.

Balken krachen,
Pfosten stürzen, Fenster klirren,
Kinder jammern, Mütter irren,
Tiere wimmern unter Trümmern.

In den Seelenzustand der Personen, von denen der Dichter erzählt, kann auch das Kind sich ohne Mühe versetzen, es kann und wird daher auch teilnehmen an ihrem Schicksal. Ähnlich wie beim Märchen und den Erzählungen von Hebel u. a. müssen wir auch hier sagen: Gott sei Dank, dass solche Gedichte vorhanden sind, deren wir uns nur in geeigneter Weise zu bedienen haben, um den Umgangskreis des Zöglings in dem wünschenswerten Masse zu erweitern.

Das Märchen kennt keine bestimmte Zeit und keinen bestimmten Ort auf der Erdkugel; was es berichtet, geschah „einmal" und „irgendwo", d. h. irgendwo in der deutschen Heimat. Von vielen Gedichten gilt dasselbe; sie setzen weder geographische noch historische Kenntnisse voraus. Erzählungen jedoch, wie „Kannitverstan" und „Der arme Musikant", Gedichte wie „Das Grab im Busento" und „Der Graf von Habsburg" erinnern daran, dass der Dichter zuweilen mit der Annahme rechnet, sein Hörer oder Leser habe ein wenig in Geschichte und Geographie sich umgesehen.

3. Historische Erzählungen.

Dem grossen Dichter gegenüber ist auch der grösste Historiker, der durch Darstellung menschlichen Handelns und Treibens Teilnahme erregen will, in mehr als einer Beziehung im Nachteil.

Der Dichter hat das Recht, einen gegebenen Stoff nach seinem Belieben zu formen; wenn es ihm gefällt, erzählt er uns, was sich nie und nirgend hat begeben: sein höchstes Gesetz ist die Schönheit. Der Historiker aber soll sich streng an das halten, was tatsächlich geschehen ist; er verliert alles Vertrauen, wenn er Phantasiegebilde mit Wirklichkeiten verwechselt: sein höchstes Gesetz ist die Wahrheit. Er muss es sich versagen, etwaige Lücken in einem überlieferten Bericht, die eine anschauliche Darstellung des Geschehenen unmöglich machen, durch freie Erfindungen auszufüllen.

Der Dichter hat es fast immer mit Einzelwesen zu tun, die man durch ihn gewissermassen persönlich kennen lernt, denen man ins Herz schaut, wie den Menschen, mit denen man täglich umgeht. In der Geschichte dagegen tritt der Einzelne zurück, er verliert sich in der Masse, geht auf — und das heisst für die Anschauung: er geht unter — im Volke. Für jedes individuelle Bewusstsein ist das „Volk“ ein abstrakter Begriff; der Masse schaut man nicht ins Herz, und für die Masse als solche fühlt man demnach auch keine Teilnahme.

Eine Ausnahme bilden für den Historiker die Personen, die aus irgend einem Grunde aus der Masse hervorragen, sei es als Führer, sei es auch nur durch eingehende Mitteilungen über eigene Erlebnisse und Erfahrungen. Ihnen gegenüber kann der Historiker wohl darnach streben, ein Bild in Worten zu entwerfen, das an anschaulicher Kraft mit den Darstellungen des Dichters einen Wettbewerb einzugehen imstande ist, so weit ihn nicht die Rücksicht auf die geschichtliche Wahrheit behindert.

Für die Schule kann es sich niemals um die Geschichte handeln, sondern höchstens um Geschichten aus der Geschichte. Solche Geschichten brauchen wir, wie wir Märchen und poetische Erzählungen brauchen, und es entsteht die Frage, ob sie vorhanden sind, ob auch hier der Lehrer nur aufzunehmen und zu verwenden braucht, was ihm fertig dargeboten wird. Die Antwort ist ein entschiedenes Nein.

Die Darstellungen unserer grossen Historiker, Ranke, Mommsen, von Sybel, Treitschke u. a., lassen, so weit die Bedürfnisse der Schule, insbesondere der Volksschule, in Betracht kommen, gar viel zu wünschen übrig. Man wird kaum eine Seite in ihren Werken antreffen, die so, wie sie ist, zu einem Vortrag für Kinder sich eignete. Ihre Sprache ist so unkindlich wie nur

möglich; lange Sätze, abstrakte Worte, Umschreibung der direkten Rede zeichnen sie aus. Der dargestellten Handlung fehlt es an Einzelzügen, und so ist es dem Hörer nicht möglich, sich ein klares Bild von ihr zu entwerfen. Einige wenige Proben.

„Und sogleich des anderen Tages gegen Abend ward er in die Versammlung des Reiches geführt. Der junge Kaiser, unter den sechs Kurfürsten sein eigener Herr, so viele andere geistliche und weltliche Fürsten, vor denen die Untertanen ihre Knie beugten, zahlreiche durch Taten in Krieg und Frieden berühmte Oberhäupter, würdige Abgeordnete der Städte, Freunde und Feinde, erwarteten den Mönch. Der Anblick einer so erhabenen prächtigen Versammlung schien ihn doch einen Augenblick zu blenden. Er sprach mit ziemlich schwacher, unvernehmlicher Stimme; viele glaubten, er sei erschrocken. Auf die Frage, ob er seine Bücher, deren Titel verlesen wurden, sämtlich, wie sie seien, verteidigen oder sich zu einem Widerruf verstehen wolle, bat er sich Bedenkzeit aus; auch er nahm, wie wir sehen, die Förmlichkeiten des Reiches für sich in Anspruch.“ Ranke. Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. I. S. 492.

„Fransecky, richtig vermutend, dass Friedrich Karl ihn zu unterstützen nicht vermöge, hatte gleich nach den ersten Schüssen einen Offizier dem Vortrab des Gardekorps mit der Bitte um Beistand entgegengesandt. Die erste Antwort lautete, man habe noch keinen Befehl zum Aufbruch; auf eine zweite Botschaft aber kam gegen 11 Uhr die Nachricht, die Garde sei im Vormarsch auf den Kanonendonner. Die Kunde: „Der Kronprinz kommt!“ flog erquickend und aufrichtend durch alle Reihen. Noch aber verging mehr als eine schwere Stunde vor ihrer Verwirklichung, und immer stärker spannte die feindliche Übermacht alle Kräfte an, die kleine Schar aus dem letzten Winkel des blutgetränkten Waldes hinauszuwerfen. Da rief Fransecky seinen Leuten zu: „Kinder, hier müssen wir stehen oder sterben!“ Ein fester Ruf der Musketiere antwortete ihm: „Keine Sorge, Exzellenz, wir stehen oder sterben!“ Und so geschah es. Salvenfeuer, Schützengefecht, kurze Offensivstösse wiesen in raschem Wechsel die feindlichen Angriffe zurück, aber freilich mit jedem Augenblicke sank die Hoffnung auf glücklichen Ausgang.“ von Sybel. Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I. V. S. 187.

„Der König selbst, der sich persönlich im höchsten Grade der Lebensgefahr aussetzte und selbst den Tod zu suchen schien, dem zwei Pferde unterm Leibe erschossen, dessen Kleider durchlöchert waren, der von der vernichtenden Wirkung einer ihn treffenden Kugel nur durch ein goldenes Etui, das von der abprallenden Kugel plattgedrückt wurde, gerettet worden ist, harrte bis zum letzten Augenblick auf dem Schlachtfelde aus und wurde der Gefahr, von schon ganz in der Nähe umherschweifenden Kosaken gefangen.

genommen zu werden, nur durch die Geistesgegenwart des Rittmeisters von Prittwitz entrissen, der ihn mit einer Leibwache von 40 Zietenhusaren vom Schlachtfelde hinwegführte." Winter. Friedrich der Grosse. Berlin, 1907. II. S. 637.

Drei kurze Sätze sind aus den Berichten der drei Historiker brauchbar für Kinder: Der Kronprinz kommt! — Kinder, hier müssen wir stehen oder sterben! — Keine Sorge, Exzellenz, wir stehen oder sterben! — Alles andere muss völlig umgeschmolzen, in eine andere sprachliche Form gegossen und mit einer ganzen Reihe von individuellen Zügen bereichert werden, soll es nicht völlig wirkungslos bleiben. Und dabei handelt es sich um Historiker von anerkanntem Ruf, um Werke, die in ihrer Art klassisch genannt zu werden verdienen, die ihren Stoff auch ausführlich behandeln, keineswegs nach Leitfadenmanier. Tritt man mit der Erwartung, in solchen Werken das für die Schule Verwendbare zu finden, an sie heran, so wird man oft nicht wenig erstaunt sein über die geringe Ausbeute, die man davonträgt.

Ein Lesebuch für den Geschichtsunterricht, das auch nur von fern einer ähnlichen Geltung sich erfreute, wie die Märchen, die poetischen Erzählungen von Hebel u. a., die epischen Gedichte von Uhland u. a., besitzen wir nicht. Hier ist noch eine wichtige Aufgabe zu lösen. Gross sind die Schwierigkeiten, die sich der vollständigen Lösung entgegentürmen, aber herrlich ist auch der Lohn, der dem Gelingen winkt.

Die erste Schwierigkeit geht aus von der Frage: Was soll erzählt werden? Aus der unübersehbaren Fülle der geschichtlichen Ereignisse muss eine Auswahl getroffen werden, darüber herrscht kein Zweifel. Allein von welchen Rücksichten soll man bei jener Wahl sich leiten lassen? Soll man in der Volksschule ausschliesslich deutsche Geschichte treiben? Wenn ja: welche bestimmten Persönlichkeiten und Ereignisse der deutschen Geschichte verdienen den Vorzug vor andern, und worin liegt dieser Vorzug eigentlich begründet? Und gesetzt, man habe sich für eine Persönlichkeit entschieden, so entsteht die weitere Frage: welche Erlebnisse des Helden können und sollen anschaulich geschildert werden? — Man werfe diese Fragen einmal auf in einem Kreise denkender Lehrer, und man wird sehen, wie die Ansichten auseinandergehen, welcher Ratlosigkeit man begegnet.

Die Verständigung über die Wahl der zu behandelnden Stoffe würde wesentlich erleichtert werden, hätten wir nur erst ein paar hundert Erzählungen aus der Geschichte von klassischem Wert, Erzählungen, die in der Kunst der Darstellung des einst Geschehenen einen Vergleich mit den Märchen nicht zu scheuen brauchten. Wie es mehr Märchen und Gedichte gibt, als der Unterricht bewältigen kann, so wünschen wir uns auch einen

Überfluss an mustergültigen historischen Schilderungen: eine deutsche Geschichte in Einzeldarstellungen.

Ich glaube nicht, dass ein einzelner Mensch, und wäre es ein Geschichtsforscher wie Ranke, ein Kenner der Kinderseele wie Herbart, ein Meister des Wortes wie Hebel, eine solche Geschichte schaffen kann. Wer einen historischen Vorgang der Wahrheit entsprechend mit der Anschaulichkeit des Märchens schildern will, muss die Zeit, welcher das Ereignis angehört, aufs gründlichste studiert haben; nur aus einem derartigen Studium fliesst ihm die Fülle der Einzelkenntnisse zu, deren er zur anschaulichen Darstellung des Geschehenen bedarf. Für Erzählungen aus dem Leben Luthers und Friedrichs des Grossen sind die entsprechenden Werke von Ranke und Winter, Hausrath und Petersdorff trotz ihres grossen Umfangs unzureichende Quellen; man wird manches aus ihnen entlehnen können, aber zur Vervollständigung und individuellen Ausgestaltung des zu entwerfenden Bildes noch anderer Hilfsmittel bedürfen. Daraus folgt ohne weiteres für jeden, der die Geschichte nicht nur aus dürftigen Kompendien kennt, dass nur aus dem Zusammenwirken mehrerer, ja vieler Kräfte ein Werk hervorgehen kann, wie wir es wünschen, wie die Bedürfnisse des Unterrichts es fordern. Möchte recht bald ein günstiges Geschick die geeigneten Kräfte zu gedeihlichem Tun sich verbinden lassen! —

Über die biblische Geschichte wollen wir uns nicht verbreiten; ihr erwächst eine eigentümliche Schwierigkeit durch die Bedeutung, die dem Bibeltext als solchem zukommt.

Wir gehen auch mit einem kurzen Worte an den geographischen und naturkundlichen Schilderungen vorüber, die mit den eigentlichen Erzählungen darin übereinstimmen, dass sie ein Geschehen darstellen, dessen Veranschaulichung durch Worte wohl möglich ist, so dass der Zögling das Dargestellte zu sehen und zu hören glaubt. Die Schilderungen müssen in der Sprache sich ebenfalls die Märchen zum Muster nehmen und von naheliegenden Vergleichungen den ausgiebigsten Gebrauch machen. Wir begegnen auch hier einer grossen Unsicherheit und Planlosigkeit in der Stoffauswahl, und dadurch wird die mustergültige Bearbeitung der vor andern wichtigen und unentbehrlichen Stoffe nicht wenig erschwert.

B. Beschreibungen.

Man erzählt oder schildert einen Vorgang, ein Ereignis, eine Handlung, ein Geschehen; man beschreibt einen Körper oder eine Vielheit von Körpern, also etwa eine Blume oder einen Baum, den Löwen oder den Elefanten, den Urwald oder die Steppe. Kann nun eine solche Beschreibung anschaulich sein, so dass der Zögling den beschriebenen Körper zu sehen glaubt in dem-

selben Sinne, wie es bei mustergültigen Erzählungen und Schilderungen wirklich der Fall ist? Ich glaube es nicht, bin vielmehr der Meinung, dass in dieser Frage Lessings Laokoon längst das entscheidende Wort gesprochen hat.

In Hallers „Alpen“ stehen die Verse:

> Der Blumen helles Gold, in Strahlen umgebogen,
> türmt sich am Stengel auf und krönt sein grau Gewand;
> der Blätter glattes Weiss, mit tiefem Grün durchzogen,
> strahlt von dem bunten Blitz von feuchtem Diamant.

Lessing bemerkt dazu: „Diese Zeilen mögen sich, wenn man die Blume selbst in der Hand hat, sehr schön dagegen rezitieren lassen; nur für sich allein sagen sie wenig oder nichts. Ich höre in jedem Worte den arbeitenden Dichter, aber das Ding selbst bin ich weit entfernt zu sehen.“ Das ists: das Ding selbst bin ich weit entfernt zu sehen, auch wenn die Beschreibung in der Sprache einfacher gehalten ist als Hallers Verse und weit sorgfältiger auf den Erfahrungskreis des Kindes Rücksicht nimmt durch fortgehenden Hinweis auf ähnliche Dinge, die der Zögling aus eigener Beobachtung kennt; wenn es also z. B. heisst:

„Die Baumwolle wächst an den Samen der Früchte wie beim Weidenröschen. Doch kommen die Fäden nicht nur an einer Stelle heraus wie bei letzterem, sondern ringsum und hüllen deshalb den Samen vollständig ein. Die Fäden sind auch bedeutend länger als diejenigen an dem Weidenröschensamen. Die Früchte selber gleichen darin denjenigen des Weidenröschens, dass sie auch Kapseln bilden. Sie enthalten jedoch meist nicht vier, sondern drei Fächer. Auch haben sie eine ganz andere Grösse und Form. Sie sehen in dieser Hinsicht Walnüssen ähnlich, sind also länglichrund, etwa so lang wie mein Mittelfinger von der Spitze bis zum zweiten Gelenk und so breit, wie derselbe von der Spitze bis in die Mitte zwischen dem ersten und zweiten Gelenk lang ist. Zur Zeit der Reife springen sie oben auf, und die Baumwolle quillt heraus.“ [1])

Auch eine derartige Beschreibung hat doch nur die Wirkung, dass der Schüler sich jedes einzelne Merkmal des Körpers annähernd richtig vorstellt, aber die einzelnen Merkmale schliessen sich nicht zu einem Bilde zusammen, zu einer einheitlichen Vorstellung, die auch nur von fern sich dem Bilde vergleichen liesse, das der Zögling von gesehenen, wiederholt und mit

---

[1]) P. Conrad: „Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte.“ Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht. 1891. No. 4. — Es sei hier ausdrücklich bemerkt, dass Conrad die oben mitgeteilte Beschreibung nicht etwa selbst vorträgt: das wäre bei ihm, welcher der Selbsttätigkeit der Kinder den weitesten Spielraum gewährt, ganz undenkbar. Die Beschreibung ist lediglich die Zusammenfassung der Einsichten, welche die Schüler in einem Gespräch mit dem Lehrer gewonnen haben.

Aufmerksamkeit betrachteten Körpern in sich trägt. Eine solche einheitliche, klare und bestimmte Vorstellung gewinnt der Knabe nur, wenn der Lehrer ihm eine Fruchtkapsel der Baumwolle oder wenigstens eine gute Abbildung vorzeigt. Ist aber durch geeignetes Anschauungsmaterial der Schüler in die Lage versetzt, eine sinnliche Wahrnehmung zu machen, so kann er auch selbst beschreiben, was er sieht, und die Beschreibung soll dann nicht durch Worte einen Körper darstellen, den man nicht sieht, sondern sie hat einen ganz anderen Zweck: sie gibt dem Kinde Gelegenheit zu zeigen, dass es gesehen hat, was zu sehen war, dass es die einzelnen Merkmale, aus denen das Ganze besteht, auch tatsächlich aufgefasst hat.

Sobald es sich um Körper mit ihren sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften handelt, versagt die Macht des Wortes; eine anschauliche Beschreibung ist eine psychologische Unmöglichkeit, und der Lehrer kann daher nie in die Lage kommen, einen Körper zu beschreiben, den der Zögling nicht kennt und nicht vor Augen sieht. Für die Vorstellung des Körpers leistet die dürftigste Kreidezeichnung immer noch mehr als eine ausführliche Beschreibung. Wir müssen daher überall, wo die treue Vorstellung der Körper selbst wünschenswert ist, die sinnliche Anschauung zu Hilfe rufen, indem wir Naturkörper, Modelle, Zeichnungen herbeischaffen. In welcher Weisse dieses Anschauungsmaterial zu verwerten ist, darüber haben wir uns hier nicht zu äussern, wo die Darstellungsfähigkeit der Sprache in Frage steht.

III. Die Verwertung vorliegender Erzählungen und Schilderungen im Unterricht.

Wir besitzen eine grosse Anzahl wertvoller Erzählungen und Schilderungen, die unserem Zwecke, das Ferne und Vergangene dem Zögling so zu vergegenwärtigen, dass er es zu sehen glaubt, mehr oder weniger vollkommen entsprechen. Die Aufgabe, für den Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturkunde Erzählungen und Schilderungen zu schaffen, die den vorhandenen klassischen Darstellungen an Eindrucksfähigkeit und Wirkung auf Geist und Gemüt nahekommen, ist lösbar, wenn auch ungemein schwierig. Wir wollen sie einmal als bereits gelöst ansehen und nun fragen: In welcher Weise soll der Lehrer gegebene Erzählungen benutzen?

Hier trennen sich die Wege Herbarts und Zillers. Herbart will erzählen, Ziller entwickeln; jener denkt an einen zusammenhängenden Vortrag des Lehrers, dieser an ein Gespräch zwischen Lehrern und Schülern, als dessen Ergebnis der zusammenhängende Vortrag des Schülers hervortritt.

Herbart weiss zu Gunsten des Erzählens gar mancherlei zu sagen, das volle Beachtung verdient. Wer die darstellende Form des Unterrichts in der Gewalt hat, d. h. wer so anschaulich zu erzählen weiss, dass der Zögling das Erzählte zu sehen glaubt, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen (Umriss. § 107). Wer hätte es noch nicht gesehen, wie die Schüler am Munde des erzählenden Lehrers (des Vaters, der Mutter, des alten Soldaten) hängen, wie sie mit angehaltenem Atem seinen Worten folgen, wie wechselnde Gefühle auf ihrem Antlitz sich spiegeln!

Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt (Umriss. § 109). Gewiss, die interessanten Erzählungen und Schilderungen versetzen den Zögling in eine angeregte Gemütsstimmung, und wie sollte er nicht mit freundlichem Blick den Mann betrachten, dem er so manche schöne Stunde verdankt! Wie sollte er nicht ihm zu Liebe folgsam sein, auch wenn der Gehorsam ihm einmal schwer fällt!

Der Vortrag anschaulicher Erzählungen darf seines Erfolges gewiss sein. Bei der Wiederholung zeigt sich, dass die Schüler nicht bloss die Hauptsachen, sondern grossenteils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; dass sie genauer behalten haben, als man verlangte (Umriss. § 109). Der Vortrag des Lehrers erzeugt also Vorstellungsgebilde, die Dauer versprechen, und das Vorbild des redenden Lehrers erweckt die vielverheissende Nacheiferung des redenden Kindes.

Endlich ist nicht zu vergessen, dass der erzählende Lehrer nicht nur durch die Worte, die er spricht, sondern auch durch die Art und Weise, wie er sie spricht, einen Eindruck auf die Hörer erzielt; der Ton der Stimme, Mienen und Gebärden verraten die innere Anteilnahme des Redners an den dargestellten Ereignissen und wecken leicht den gleichlautenden Widerhall in den Herzen der Kinder.

Das alles ist unbestreitbar, und es wird immer eine dankbare und lohnende Aufgabe des Lehrers sein, gut zu erzählen. Daraus aber folgt noch lange nicht, dass die von Ziller bevorzugte entwickelnde Form der Darstellung zu verwerfen sei.

Die Erzählung bewirkt einen starken Eindruck. Starke, das Gemüt erschütternde Eindrücke bilden aber im wirklichen Leben nicht die Regel, sondern die Ausnahme, und wir wollen uns freuen, dass dem so ist. Affekte machen das Gefühl stark, hat Herbart sehr richtig gesagt; sie haben ihren Wert für die Entwicklung des inneren Lebens, aber sie dürfen, um diesen Wert zu behalten, nicht gar zu häufig eintreten. Je lebhafter die Gemütsbewegung also ist, die die Erzählung hervorruft, desto mehr sollte der Lehrer Mass halten in der Darbietung solcher Erzählungen.

Die Schule ist eine Stätte der Arbeit, und der Schüler lernt, ganz abgesehen von allen bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten, gar viel, wenn er arbeiten, seine ganze Kraft an ein vorgestecktes Ziel setzen lernt. Eine interessante Erzählung anhören ist aber keine Arbeit; der Geisteszustand, den das Hören voraussetzt, nähert sich jener Form der inneren Regsamkeit, die Herbart als erhebende Erholung bezeichnet. Wollte man nun alles Ferne und Entlegene, mit dem der Schüler vertraut werden soll, ausschliesslich in der Form der Erzählung und Schilderung darbieten, so würde in den erzählenden und beschreibenden Lehrfächern eine bedenkliche Einschränkung der eigentlichen Arbeit eintreten. Ganz fehlen würde sie nicht; abgehen von allen Wiederholungen müssen doch z. B. die allgemeinen Begriffe, die sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Kufturstufen usw. beziehen, dem Schüler vermittelt werden, und das kann nur durch eine Denkarbeit geschehen, die vom Lehrer angeregt, vom Schüler jedoch geleistet wird. Immerhin würde im Gesinnungsunterricht sowohl wie in den beschreibenden Fächern bei ausschiesslicher Verwendung der erzählenden Form der Darbietung die Arbeit die Ausnahme, die erhebende Erholung die Regel bilden, und das dürfte denn doch bedenklich sein.

Die entwickelnde Form der Darstellung des Fernen und Vergangenen stellt ungleich höhere Anforderungen an die geistige Kraft des Zöglings als die Erzählung; sie verlangt recht eigentliche Arbeit.

Sie kommt auch einem Bedürfnis der kindlichen Seele entgegen, indem sie dem Knaben Gelegenheit gibt, seinen Erfindungsgeist zu betätigen.

Die Gesprächsform steht ferner der Erregung der Teilnahme durchaus nicht im Wege. Man lese doch einmal das folgende Gespräch.

L. Nicht lange, da ist ihm ein armer Mann begegnet, der war noch ärmer als das kleine Mädchen; warum wohl? Sch. Das kleine Mädchen hatte noch ein Stück Brot in der Hand, der arme Mann hatte nichts zu essen. L. Er hatte aber Hunger; wie sprach er da zu dem kleinen Mädchen? Sch. Ach, gib mir doch etwas zu essen, ich bin so hungrig! L. Und das gute kleine Mädchen? Sch. Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir's!" und ging weiter.[1]) — Glaubt man, dass ein Kind, das in solcher Weise an dem Gespräch sich beteiligt, nicht Mitleid mit dem armen Manne fühlen und nicht die Hochsinnigkeit des guten Mädchens empfinden werde?

---

[1]) Just. Märchenunterricht. Leipzig, 1896. S. 2. Zweifelhaft ist mir nur, ob die Kinder von selbst auf die Worte verfallen: „Gott segne dir's!" Wahrscheinlich ist's auch gar nicht so gemeint; die Buchstaben L. und Sch. fehlen im Text; es ist also nicht genau zu erkennen, was der Lehrer, was der Schüler sagt.



So hat auch die entwickelnde Form der Darbietung ihr gutes Recht, und es dürfte sich empfehlen, abwechselnd zu erzählen und den Schüler in ein Gespräch zu verwickeln; es verhindert uns nichts, diese Abwechselung sogar innerhalb einer Unterrichtsstunde bei der Darbietung des Neuen eintreten zu lassen. Herbart hat wiederholt die Schwierigkeit hervorgehoben, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen; Ziller und seine Schüler haben sich nie die Schwierigkeit verhehlt, die mit der Handhabung der Gesprächsform verbunden ist. Ein schlechter oder mittelmässiger Lehrer wird erzählend wie entwickelnd immer nur Schlechtes oder Mittelmässiges leisten.

Nun noch ein kurzes Wort über die Behandlung solcher Erzählungen, an deren Form man nicht rütteln kann, die der Zögling gerade in dieser Form kennen lernen muss, und die doch nicht überall so erzählen, dass der Zögling das Dargestellte zu sehen glaubt. Der Lehrer errät ohne Zweifel, dass hier von Gedichten und den Erzählungen Hebels u. a. die Rede ist.

Viel vermag bei derartigen Erzählungen eine gute Vorbesprechung. Gesetzt aber, auch sie räume nicht alle Hindernisse hinweg, die dem Schauen des Zöglings im Wege stehen: wie sollen wir uns dann verhalten? Zwei Wege öffnen sich vor uns:

1. Wir bieten die Erzählung abschnittweise dar und regen die Vorstellungsbewegung, die die Erzählung selbst nicht hinreichend sichert, durch Fragen an.
2. Wir lassen die gedruckt vorliegende Erzählung zunächst beiseite und entwickeln nach Zillers Art ihren Inhalt, um erst hinterher die klassische Form auftreten zu lassen.

Das erste Verfahren ist das fast allgemein gebräuchliche, das zweite findet neben begeisterten Anhängern leidenschaftliche Gegner. Hier ist nicht der Ort, auf die Vorzüge des einen oder des andern einzugehen. Die Sache liegt doch wohl so, dass man je nach der Eigenart der gegebenen Darstellung das Richtige trifft, wenn man bald den ersten, bald den zweiten Weg betritt.[1])

---

[1]) Vgl. zu der ganzen Arbeit: Just: Der darstellende Unterricht. Jahrbuch des Vereins f. w. P. 39. Jahrgang 1907. S. 168 ff. Just hebt die Vorzüge der Gesprächsform vor der Vortragsform nachdrücklich hervor. Der synthetische Unterricht zerfällt nach seiner Meinung in vier verschiedene Unterrichtsformen. Es sind folgende: 1. Der Erfahrungsunterricht. 2. Der darstellende Unterricht. 3. Der darbietende Unterricht. 4. Der entwickelnde Unterricht. — Ob diese Teilung glücklich und haltbar ist, mag später einmal in anderem Zusammenhange untersucht werden.

II.

Bismarck im Geschichtsunterrichte der höheren Lehranstalten, insbesondere der Lehrerseminare.

Von Seminaroberlehrer Dr. phil. **Franz Schulze** in Frankenberg i. Sa.

I.

1. Ich war ein zehnjähriger Junge, als ich zu Bismarcks siebzigstem Geburtstag das vom Leipziger Superintendenten Pank verfasste Festbüchlein bekam. Das konnte ich bald auswendig. Seitdem galt mir Bismarck als der gewaltigste und herrlichste Mann in unserm Vaterland. Als ich als Quartaner einen Vortrag vor meinen Klassenbrüdern über ein selbstgewähltes Thema zu halten hatte, da sprach ich über Bismarcks Jugend. Im Sommer des folgenden Jahres sollte meine Bismarckbegeisterung unvergessliche Tage erleben. Im Juni war der Altreichskanzler in Dresden. Ich durfte ihn sehen, durfte ihm mit Tausenden von Jünglingen und Männern und Greisen mit brennender Fackel in stiller Sternennacht huldigen. Einige Wochen später umfing mich der rauschende Eichenwald von Friedrichsruh, und in andächtigem Schauer schritt ich die Wege entlang, die Bismarck so oft empfangen hatten. Ich war damals nicht allein mit meiner Bismarckbegeisterung unter meinen Mitschülern; die meisten empfanden wie ich. Nun war es unser aller sehnlichster Wunsch: wenn doch unser hochgeschätzter Geschichtslehrer, der uns die Bedeutung so manches grossen Fürsten oder Staatsmannes des Mittelalters und der neueren Zeit gar trefflich zu erschliessen gewusst hatte, auch noch zu Bismarck und seinem Werke käme! Aber der unglückliche Geschichtslehrplan von damals liess uns nur bis zum Ende Napoleons des Ersten gelangen. Von dem deutschen Heros des neunzehnten Jahrhunderts sollten wir nichts hören, zum Verständnis seines Wirkens nicht gelangen. Wie uns das geschmerzt hat! Wir haben dann das Seminar verlassen und sind ins öffentliche Amt eingetreten. Die meisten meiner Klassenbrüder, die jetzt verstreut im ganzen Sachsenlande arbeiten, werden nie Gelegenheit gehabt haben, zu einem gründlichen Studium und dadurch allein zum rechten Verständnis des Bismarck-Zeitalters und damit zugleich zum politischen Verständnis der Gegenwart zu kommen. Ich war glücklicher daran; ich erhielt als Student in Leipzig durch Professor Erich Marcks, einen der besten Bismarckkenner, der uns hoffentlich recht bald die grosse Bismarckbiographie bescheren wird, eine ausgezeichnete Einführung in Bismarcks Werk, insbesondere im Historischen Seminar, in dem wir mehrere Semester



im Anschluss an Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen" auf Grund aller bisherigen Veröffentlichungen einzelne historische Fragen erledigten und dadurch in die Tiefe und Macht von Bismarcks Geist schauen lernten. Das waren herrliche Monate! Eine so gründliche Erkenntnis des staatsmännischen Genies hatte ich mir schon längst ersehnt. Und auf die sollten nun alle meine früheren Klassenbrüder verzichten müssen! Damals schon, als ich noch bei Erich Marcks studierte, war ich mir darüber klar: Der Geschichtsunterricht des Seminars muss unter allen Umständen Bismarck und sein Werk ausführlich behandeln. Ich gehe zunächst auf die Begründung dieser Forderung ein.

2. Das Seminar soll der allgemeinen Bildung und der Fachbildung dienen. Wer auf einer andern höheren Lehranstalt bis zum zwanzigsten Jahre geweilt, der hat dann auf der Hochschule Gelegenheit, seine allgemeine Bildung zu erweitern oder zu vertiefen. Wo aber der junge Lehrer, der mit zwanzig Jahren den sichern Port für die Fahrt ins Leben verlassen muss? Die Zahl derer, die zur Universität ziehen dürfen, ist ja minimal. So muss deshalb die allgemeine Bildung im Seminar besonders gründlich fundiert werden. Nun stelle ich es als eine Notwendigkeit der allgemeinen Bildung hin, dass sie Bismarck und sein Werk umfasst. Jeder deutsche Mann, jede deutsche Frau, die Anspruch auf Bildung erheben, sie müssen wissen, wer ihnen ihr deutsches Vaterland geeint und wie er es geschaffen hat. Der Name Bismarck darf nicht bloss Schall und Rauch bleiben, der beim Strohfeuer einer Hurrabegeisterung empordringt. Wenn nun die allgemeine Bildung, die das Seminar vermittelt, besonders tief angelegt sein soll, so ergibt sich, dass nicht bloss das Zeitalter Bismarcks in erotematischer und akroamatischer Lehrform behandelt wird, Bismarck muss selbst, wie Baumeister in der Einleitung zu den ausgewählten Reden Bismarcks andeutet, als „praeceptor Germaniae im höheren Sinne" durch seine Reden und Schriften, als „politischer Heiland" durch seine Taten vor dem geistigen Auge auferstehn; dadurch wird allein für das ganze Zeitalter und damit zugleich für die politische Gegenwart das Verständnis erschlossen.

Nicht bloss die Forderung der vertieften Allgemeinbildung verlangt ein gründliches Studium Bismarcks, auch der Ruf nach politischer Bildung. Wer besitzt politische Bildung? Wer die inneren und äusseren Verhältnisse unsers Vaterlandes und seine Stellung unter den Weltmächten klar erkennt und den Interessen des Staates zu dienen gewillt ist. Wie ist es um die politische Bildung unsres Volkes bestellt? Ich besinne mich auf eine Äusserung meines ersten Bezirksschulinspektors, des späteren Geheimrats Grüllich, der beim Berühren dieser Frage in einer Hilfslehrerkonferenz gelegentlich sagte: „Wenn sich heute zwei politisch unterhalten, was erfahren Sie als Zuhörer? Was soeben in den

„Dresdner Nachrichten" gestanden hat!" (Das war in der Zeit, da diese Zeitung infolge ihrer bekannten Leitartikler Li. und Lo. — Liman und Lohan — so ausserordentlich viel gelesen wurde.) Was vor einem Jahrzehnt galt, trifft auch heute noch zu. Professor Stier-Somlo sagt in seiner 1907 erschienenen „Politik" darüber: „Es fehlt den meisten die Antwort auf die erheblichsten Fragen, die das öffentliche Leben aufgibt; sie stehen hilflos allen Ereignissen der inneren (und — fügen wir hinzu — der äusseren) Politik gegenüber, ohne selbständiges Urteil, ohne sachliche Kritik. Erst wenn die Tageszeitung zu Rate gezogen ist, weiss man alles ganz genau und versteht es, seiner Meinung mit Nachdruck Geltung zu verschaffen." Das sind zwei traurige Zeugnisse über den Tiefstand der politischen Bildung im Lande der Dichter und Denker. Besonders bedenklich erscheint es, wenn die Tageszeitungen allein als Quelle politischer Bildung für die Menge in Frage kommen, dass alle politischen Ereignisse durch die Parteibrille betrachtet werden und dass dadurch die Menge durch die Parteiansichten ohne weiteres infiziert wird und dadurch niemals zur Stellungnahme zu einer brennenden Frage von der höheren Warte über den Parteien gelangt. Was die Lage noch verschlimmert: die meisten haben dabei keine Ahnung von den allgemeinen Parteigrundsätzen, mögen sie nun zu den Linken oder den Rechten gehören. Welch himmelschreiende Ignoranz konnte man da bei der letzten grossen Wahlkampagne nach der Auflösung des Reichstags am 13. Dezember 1906 beobachten! Professor Stier-Somlo hat Recht, wenn er die gerade bei den Wahlen sich offenbarende geistige Armut geisselt, „wo die von Autoritäten geführte Masse zu der Urne schreitet, sodass diese Ausübung staatsbürgerlicher Rechte in Wirklichkeit der Ausdruck des Herdenbewusstseins geworden ist". Ganz ähnlich lautet das Urteil eines Politikers, der mit zu den Führern der Partei gehört, die für politische Orientierung ihrer Anhänger besonders tätig ist. Der Sozialdemokrat Pastor a. D. Göhre äusserte sich nach den letzten Wahlen in der „Neuen Gesellschaft" über die Ursachen des Misserfolges der Sozialdemokratie in folgender Weise: „Es ist nicht jeder ein zoon politicon, ein politisches Wesen; wohl aber bleiben die meisten zeitlebens politische Mitläufer. Selbst viele von denen, die heute in unsern Wahlvereinen stecken, sind deshalb trotz dieser ihrer Mitgliedschaft Mitläufer." Ist die Zahl der politischen Mitläufer in den andern Parteien nicht auch Legion? Was tut uns not? Der Leipziger Historiker Lamprecht hat in derselben Zeit des Wahlkampfes in einem Artikel des „Dresdner Anzeigers", betitelt „Freiheit und Volkstum", und in einem zweiten Aufsatz in der Londoner Finanzchronik, überschrieben „Eine Prognose", die Antwort so formuliert: „Die Politisierung der neuen deutschen Gesellschaft, das ist die Aufgabe. Und wäre sie nicht des Schweisses der Edlen wert?" So klingt uns aus allen den angeführten Stellen der Ruf

nach politischer Bildung entgegen. Wie wird sie erworben? Der berühmte englische Staatsmann und Schriftsteller Burke erklärt einmal, dass der Erfolg der Politik, dieser „Kunst von höchster Würde und Bedeutung“, zunächst abhängig sei von einem gründlichen Studium der Geschichte. Aber auch schon das Verständnis für Politik resultiert in erster Linie aus dem Studium der Geschichte. Für das politische Verständnis der Gegenwart ist nach meiner Überzeugung vor allem eine gründliche Bekanntschaft mit dem Zeitalter Bismarcks notwendig. Darum meine Forderung: Vertiefung in Bismarck, wenn es mit der politischen Bildung bei uns besser werden soll!

Auch der deutsche Volksschullehrer ist ein Glied der neuen deutschen Gesellschaft, deren Politisierung erzielt werden muss. Mit zwanzig Jahren tritt er ins öffentliche Leben ein. Alsbald umschwirren ihn die Losungen der politischen Parteien, er hört von ihren Forderungen an die innere und die äussere Politik im engeren und im weiteren Vaterlande. Er wird älter, und Staat und Gemeinde fordern seine Mitwirkung an den mannigfaltigsten Aufgaben unsers öffentlichen Lebens. Die Anhänger der verschiedensten Parteien werben um seine Mitgliedschaft. Ist es da nicht unbedingt nötig, dass er über ein Mindestmass politischer Bildung verfügt? Wie soll er zu ihr kommen? Der Geschichtsunterricht des Seminars, insbesondere der obersten Klasse muss sie anbahnen. Weil den allermeisten Lehrern nach ihrer Seminarzeit keine Möglichkeit gegeben ist, durch historische Studien auf der Hochschule ihre politische Bildung zu erwerben, muss ihnen der letzte Geschichtsunterricht die Grundlage dazu bieten und ihnen die Wege für den weiteren Ausbau weisen. Er muss sie zum letzten grossen praeceptor Germaniae führen und in seinen Schriften und Reden die Quelle erschliessen, die sie immer und immer wieder aufsuchen sollen zur Stärkung ihres politischen Ichs.

Gleichzeitig mit dem politischen Ich wird durch eine gründliche Einführung in das Zeitalter Bismarcks das nationale Ich entwickelt und gekräftigt. Schon im 18. Jahrhundert und in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts begann der Nationalismus in Deutschland. Aber noch übertraf ihn damals der Kosmopolitismus. Lamprecht erinnert in seinem oben schon genannten Aufsatz „Freiheit und Volkstum“ daran, wie neben den vaterländischen Drang Klopstocks und der Hainbündler schon Schillers „Seid umschlungen, Millionen“, wie neben Arndts eherne Klänge und die patriotischen Lieder Körners die alle Grenzen des Nationalen über stürmende Literatur der Frühromantik und die reife, das Universale ins Auge fassende Kunst des alternden Goethe tritt. Damals war der Patriotismus „etwas noch Unumschriebenes, Vages, Enthusiastisches, Ahnung mehr denn ruhige Gewissheit und Hoffnung mehr denn vertrauender Glaube.“ Kann's uns

wunder nehmen bei dem staatlichen Tiefstand? Heute ist das Deutsche Reich gross und gewaltig; nicht nur unter den europäischen Völkern, auch unter den Weltmächten steht es in der vordersten Reihe. Kann's da noch Deutsche geben, die nicht national fühlen und denken und wollen? Bei vielen freilich ist der Nationalismus schwach verankert. Erst bei innerer oder äusserer Gefahr des Reiches erwecken sie das schlummernde nationale Gewissen. Woran liegt's, dass viele Deutsche nicht zum vollentwickelten Nationalismus gelangen? Ich kann nicht lieben, was ich nicht kenne. Gar viele kennen eben ihr grosses herrliches Reich in seinen Einrichtungen nicht. Darum ist es notwendig, von seiner Gründung und seinem innern Ausbau zu hören. Wenn wir unsere Schüler zu wahrhaft nationalen Deutschen heranbilden wollen, dann müssen sie eben das Zeitalter Bismarcks gründlich verstehen lernen. Führen wir sie, wie ich es fordere, zu Bismarcks Reden und Briefen und „Gedanken und Erinnerungen", lassen wir den Flammenkern seiner Persönlichkeit vor ihnen leuchten und brennen, ich wollte den herangereiften deutschen Jüngling sehn, der nicht Glutströme von Bismarcks Patriotismus in sein Herz fliessen liesse. Mit derselben inbrünstigen, leidenschaftlichen Liebe, mit der Bismarck erst an Preussen hing, hat er dann das ganze Deutschland umfasst, und keiner seiner Zeitgenossen hat ihn darin übertroffen. Diese Liebe muss in unsern Schülern ihr nationales Ich erschüttern und stärken für alle Zeit.

Es ist eine müssige Frage, warum gerade bei unsern Schülern die nationale Bildung so betont und deshalb die intensive Behandlung von Bismarcks Zeitalter gefordert werden muss. Unsre deutsche Volksschule, in der sie einst zu arbeiten haben, ist eine nationale Schule. Wehe ihr, wenn ihr die Lehrer fehlen, die national denken und fühlen und wollen, die ihr Herz an Bismarcks Glut entzündet haben! Wie sollen dann die Kinder fürs Vaterland entflammt werden?

Ich habe um der vertieften Allgemeinbildung, um der politischen und um der nationalen Bildung willen in der Oberklasse des Seminars eine gründliche Einführung in Bismarck gefordert. Aus denselben Gründen könnte die Forderung auch für die Oberprima der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen ausgesprochen werden. Ich habe von gar manchem, der das Gymnasium besucht hat, hören müssen, dass sie in ihrem Geschichtsunterricht auch nur bis 1815 gekommen sind. Und dann kam die Klage, die kürzlich ein klassischer Philologe in der Kölnischen Zeitung so aussprach: „Noch immer sind die staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse in Athen, Sparta und Rom den Gymnasiasten wertvoller als die im eignen Vaterlande. Die lykurgische Verfassung hat man am Schnürchen, die deutsche Reichsverfassung und die Verfassung Preussens kennt man nicht. Über die wirtschaftlichen Grundlagen der solonischen und der servianischen Verfassung weiss man ziffern-

mässig schön zu reden; von der Umwälzung unserer wirtschaftlichen Zustände durch den Übergang vom Hand- zum Maschinenbetrieb hat man keine Ahnung. Was die Gracchen wollten, kann man erklären; was alles in Deutschland geleistet worden ist, um die Lage der handarbeitenden Bevölkerung zu bessern, das ist den meisten „Gebildeten" sehr unklar. Es fehlt ihnen damit das Rüstzeug gegen die Sozialdemokratie, und sie werden so leicht ihre Beute" (zitiert nach dem „Dresdner Anzeiger" vom 18. April 1907). Wie würde all diesen Missständen an den neunklassigen höheren Lehranstalten vorgebeugt werden, wenn Bismarck und sein Lebenswerk zur gründlichen Behandlung kämen, seine Verdienste in der äusseren Politik um unsre Nation, sein Wirken in der inneren Politik, insbesondere auch auf sozialpolitischem und wirtschaftspolitischem Gebiete!

Für unsre Primaner am Seminar kommt noch ein besonderer Grund hinzu. Sie haben einst ihre Schüler und Schülerinnen, kurz ehe diese konfirmiert werden, mit Bismarcks Werk und seiner Bedeutung bekannt zu machen. Wer kann das, wenn er nicht zuvor selbst Bismarcks Geist in sich lebendig werden liess?

Ich habe damit gekennzeichnet, was mich Ostern vor einem Jahre zu dem Entschlusse gedrängt hat, meine ersten Primaner gründlich in Bismarck einzuweihen.

3. Welche Möglichkeiten lagen vor, dieses Ziel zu erreichen? Ich hatte in Prima die neueste Geschichte von 1789 an zu behandeln. Welch ungeheure Stofffülle! Dabei wieviel Stoff von eminenter Wichtigkeit! Das Schuljahr begann Ende April und hörte für die Primaner reichlich zwei Wochen nach Weihnachten auf. Es standen also einige sechzig Stunden zur Verfügung. Nun konnte ich entweder 1789 einsetzen und Bismarcks Geschichte dem pragmatischen Gange eingliedern, oder ich sagte von vornherein besondere Bismarckstunden an, die in Zwischenräumen von drei bis vier Wochen den pragmatischen Gang unterbrachen. Ich war mir wohl darüber klar, dass der erste Weg den Schülern viel geringere Schwierigkeiten bieten würde, da ich ja selbst die apperzipierenden Vorstellungen für jeden einzelnen Abschnitt aus Bismarcks Geschichte in meinen pragmatischen Gang einweben und so das Verständnis für die einzelnen wichtigen Reden oder Briefe oder Kapitel aus den „Gedanken und Erinnerungen" erschliessen musste. Aber ich war mir auch darüber klar, dass dann bei der Stofffülle des Jahrespensums eine so intensive Behandlung Bismarcks, wie ich sie für allein fruchtbringend und deshalb nötig halte, unmöglich wäre, fiele sie doch gerade in die allerletzten Monate des Schuljahres, in denen die Primaner in Examennöten seufzen und weniger fähig als sonst zur Verarbeitung so bedeutungsvollen Stoffes sind. So entschloss ich mich denn, auf dem zweiten Wege mein Ziel zu erstreben, zumal er noch einen anderen Gewinn bringen musste, indem er nämlich zu selbständiger, wissenschaftlicher Arbeit erzog. Die

Lösung unsrer Aufgabe war nur möglich, wenn meine Primaner auf die Vorschläge eingingen, welche die Bismarckbehandlung vorbereiteten.

Schon Weihnachten vorher hatten sie sich alle die Volksausgabe der „Gedanken und Erinnerungen“ bescheren lassen. Nun erhielt ich damals von dem Kieler Buchverlag von Lipsius und Tischer das Angebot, dass er eine zweibändige, über 800 Seiten starke Bismarckbiographie, die Johannes Kreutzer im Verlag von R. Voigtländer, Leipzig 1900 herausgegeben hatte, uneingebunden statt für 6,50 M. für nur 1,70 M. liefern wollte. Ich kannte zwar den Autor nicht, aber das Werk ist Oskar Jäger in dankbarer Verehrung gewidmet, dass muss für seinen Wert sprechen. Ich schaute mir's an und fand es für meine Primaner recht brauchbar. So schlug ich ihnen die Anschaffung vor. Bald besassen sie alle auch diese Bismarckbiographie. Endlich empfahl ich noch die Auswahl von Bismarcks Reden, die für die oberste Stufe höherer Schulen August Baumeister (Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle) herausgegeben hat, Preis gebunden 1,80 M., oder dafür die in Meyers Volksbücherei von Friedrich Purlitz besorgte Auslese, die ungebunden 0,40 M. kostet; dazu endlich das prächtige Bändchen „Aus Bismarcks Familienbriefen“, das Stelling mit Erläuterungen herausgegeben hat und in den Schulausgaben bei Cotta für 1,20 M. zu haben ist. Ich besorgte überdies noch eine Reihe von Werken, um sie, wenn's notwendig wurde, den Referenten geben zu können: so die Briefe Bismarcks an seine Braut und Gattin, den Wegweiser durch die „Gedanken und Erinnerungen“ von Horst Kohl, die treffliche Bismarckbiographie von Max Lenz, die kritischen Studien zu den „Gedanken und Erinnerungen“ von Max Lenz und Otto Kämmel, mehrere Bände des Bismarck-Jahrbuchs von Horst Kohl, endlich die Biographie Wilhelms des Ersten von Erich Marcks.

4. Wie gestaltete sich nun die Bismarckarbeit? Für die festgelegten Stunden wurde je ein Kapitel aus den „Gedanken und Erinnerungen“ zur Durcharbeitung für alle bestimmt. Zum Verständnis des Abschnitts galt es vorher die historische Grundlage zu gewinnen. Die bot ihnen kurz gefasst das eingeführte Lehrbuch der Geschichte von Schenk-Wolff-Gehmlich in seinem sechsten Teil, dazu ferner Kreutzers Bismarckbiographie. Zwei der Schüler hatten nun für je eine Bismarckstunde ein Referat über das bestimmte Gebiete auszuarbeiten. Sie erhielten ihre Aufgabe viele Wochen vorher, damit sie in Musse daran arbeiten konnten. Sie sollten das Bismarckkapitel zur Grundlage nehmen und zur Ergänzung ausser den bezeichneten Werken noch etwa dazu gehörige Reden und Briefe benutzen. Ich will noch erwähnen, dass meine Primaner, die fünf Jahre meine Schüler waren, von Anfang an zur selbständigen Durcharbeitung von Quellenstücken angeleitet worden

sind; diese bot uns das zur Anschaffung empfohlene Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren von Hoffmeyer und Hering, für die mit der Geschichte verbundene Kirchengeschichte das Kirchengeschichtliche Lesebuch von Thrändorf und Meltzer; für die Behandlung Luthers gaben uns die bei Reclam erschienenen bedeutungsvollen Schriften „An den christlichen Adel deutscher Nation", „Sendbrief an den Papst Leo X." und „Von der Freiheit eines Christenmenschen" vom Jahre 1520, die die Schüler vorher abschnittweise zu studieren hatten, die Möglichkeit, die Anschauungen des Reformators in dieser bedeutsamen Zeit durch gemeinsame Arbeit gründlich zu erkennen. So war meinen Schülern die Art, wie wir nun zum Verständnis Bismarcks zu gelangen suchten, durchaus geläufig.

In den Bismarckstunden selbst wurden zuerst die Referate geboten und beurteilt. Dann galt es unter Mitarbeit auch der übrigen Schüler den ganzen Stoff nach wichtigen Gesichtspunkten zu sichten, wobei der Lehrer selbstverständlich öfters korrigierend oder ergänzend oder erklärend einzugreifen hatte.

Es sei mir gestattet, an einem Beispiele zu zeigen, zu welchen Ergebnissen wir da gelangten. Ich wähle dazu die Behandlung des zweiten Kapitels der Gedanken und Erinnerungen, das uns in das Jahr 1848 führt.[1])

II.

1. Welche historisch bedeutsamen Ereignisse erwähnt Bismarck, und welche anderen Tatsachen, die nur wegen Bismarcks Stellungnahme zu ihnen wichtig sind, gliedern sich zeitlich ein?

Ende Februar, Anfang März: Revolutionäre Bewegungen in Baden, Württemberg, Hessen-Darmstadt, Nassau.
9. und 11. Februar, 2. März: Unruhen in München.
13.—15. März: Wiener Revolution.
Vom 6. März an Versammlungen vor den Zelten im Berliner Tiergarten.
18. März: Strassenkämpfe in Berlin.
19. März: Proklamation Friedrich Wilhelms IV. „An meine lieben Berliner." Entlassung des Ministeriums Bodelschwingh und Berufung des Grafen Arnim-Boytzenburg zum leitenden

[1]) August Baumeister, Ausgewählte Reden des Fürsten Bismarck. Zum Gebrauch für die oberste Stufe höherer Schulen zusammengestellt. Halle 1903, Waisenhaus. 248 S. Pr. 1,80 M. — Stutzer, Die Behandlung der Reden Bismarcks im Unterrichte. Monatsschrift für höhere Schulen III. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1904. — Stutzer, Bismarcks Reden und Briefe. Deutsche Schulausgaben. Dresden, Ehlermann. Bd. 45. D. R.

Minister. Befehl an den General von Prittwitz zum Rückzug der Truppen. (Neben ihm General von Möllendorf.) Später Bildung einer Bürgerwehr.

20. März: Flucht des Prinzen Wilhelm nach Spandau (dann über Hamburg nach England).
Empörung der Bauern in und um Schönhausen über die Berliner und die mit ihnen sympathisierenden Tangermünder. Bismarck als ihr Ratgeber.

21. März: Umritt des Königs in den Farben der Burschenschaft. Bismarck nach Potsdam: Zusammentreffen mit Bodelschwingh, Besuch bei Möllendorf und Prittwitz, Empfang bei der Prinzessin Augusta, Vorstellung beim Prinzen Friedrich Karl. Reise nach Berlin: Versuch, zum König zu gelangen; Brief an ihn. Nach Potsdam zurück: Bei Möllendorf und Prittwitz. (Unterhandlung mit dem General Wrangel, Stettin, und den General Hedemann, Magdeburg.)

25. März: Bismarck mit einer Bauern-Deputation von Schönhausen wieder nach Potsdam. Der König auf dem Bahnhofe, darnach mit den Gardeoffizieren im Marmorsaal des Schlosses.

30. März: Bismarcks Artikel für eine Magdeburger Zeitung.

2.—10. April: Zweiter Vereinigter Landtag: Bismarcks Erklärung zu der an den König zu richtenden Adresse. Anfrage an die Regierung wegen ihrer dänischen und polnischen Politik. Unterhandlung Georgs von Vincke mit Bismarck über eine Regentschaft der Prinzessin Augusta.

Kurz nach dem 10. April: Bismarcks Artikel: Aus der Altmark. Seine Bewerbung um einen Sitz in der preussischen Nationalversammlung.

20. April: Bismarcks Schreiben an die Magdeburger Zeitung.

23. April: Sieg Wrangels über die Dänen.

22. Mai: Eröffnung der preussischen Nationalversammlung zu Berlin.

Im Mai: Brief Bismarcks an den General von Prittwitz.

7. Juni: Bismarcks Begegnung mit dem Prinzen Wilhelm auf dem Genthiner Bahnhofe. Darauf Einladung nach Babelsberg.

14. Juni: Berliner Zeughaussturm.

Kurz vorm 20. Juni: Bismarcks Besuch beim König in Sanssouci.

20. Juni: Entlassung des Ministeriums Camphausen.

2. November: Nach den Ministerien Hansemann und Pfuel Berufung des Grafen Brandenburg zum führenden Minister. Ablehnung Bismarcks als Minister durch den König.

9. November: Königliche Botschaft über die Verlegung der Nationalversammlung nach Brandenburg.

10. November: Einrücken Wrangels in Berlin; Verhandlung mit der Bürgerwehr.

11. November: Aufhebung der Berliner Bürgerwehr.
12. November: Berlin im Belagerungszustand.
5. Dezember: Aufhebung der Nationalversammlung.

2. Wie beurteilt Bismarck damals die Fragen der äusseren Politik?

a) Die schleswig-holsteinische Frage.

Ihm kommen Bedenken, als nach der Erklärung des Ministers von Arnim über die unantastbaren Rechte der Herzogtümer die preussischen Truppen den Befehl erhalten, die Grenze zu überschreiten. Deshalb seine Interpellation der Regierung am 4. April auf dem zweiten Vereinigten Landtage.

b) Die polnische Frage.

Bismarck ist gegen die Märzregierung, als diese nach dem Strassenkampf die wegen Landesverrats bestraften Polen befreit und einer polnischen Abordnung die nationale Reorganisation des Grossherzogtums Posen verheisst, dadurch selbst die Polen aufwiegelt, aber hinterdrein mit Gewalt zur Ruhe bringen muss (vgl. Brief an seine Gattin vom 3. April, Interpellation auf dem zweiten Vereinigten Landtag am 5. April).

Er verurteilt die Berliner Volksstimmung, die die befreiten Polen im Triumph durch die Strassen geleitet, die „in der gutmütigen Einfalt ihres Enthusiasmus für alles Ausländische sich einbilden konnte, die Polen könnten etwas anderes als unsere Feinde sein". Darum Bismarcks Befriedigung, als er einen Wandel dieser Stimmung annehmen darf (vgl. Brief an seine Gattin vom 3. April).

Klar erkennt Bismarck die polnischen Ziele und deren Bedeutung für uns: die Herstellung eines unabhängigen polnischen Reiches, wodurch unserm Vaterlande die Gefahr eines rastlosen Feindes wird, „der stets bemüht sein muss, die fieberhafte Unruhe seines Innern durch Kriege abzuleiten und uns bei jeder westlichen Verwicklung in den Rücken zu fallen, der viel gieriger nach einer Eroberung auf unsere Kosten sein wird und muss, als der russische Kaiser" (vgl. Artikel für die Magdeburgische Zeitung vom 20. April).

c) Die Stellung zu Russland.

Auffällig erscheint seine Wertschätzung der guten Beziehungen zu Russland schon damals. Darum seine scharfe Beurteilung der Polenpolitik, durch die leicht Missstimmung in Russland gegen uns erweckt werden kann. Darum seine Missbilligung gegenüber dem schwächlichen König, der sich an die Spitze der Barrikadenkämpfer

stellte, anstatt die Revolution niederzuwerfen und, begünstigt durch die so bestärkten Sympathien des Zaren, deutsche Einheitspolitik zu treiben.

d) Die Stellung zu Österreich.

Bismarck huldigt damals dem grossdeutschen Ideal, das alle durch deutsche Waffen gewonnenen Gebiete im italienischen Tirol, in Steiermark und Illyrien, in Böhmen und Mähren und Polen mit zu Deutschland zählt (vgl. Artikel für die Magdeburgische Zeitung vom 20. April).

3. Wie stellt sich Bismarck damals zu den Fragen der inneren Politik?

a) Zur deutschen Einheitsfrage.

Um ihre Beurteilung zu verstehen, ist es nötig, auf das Ergebnis aus dem ersten Kapitel einzugehen.

Deutschnationale Eindrücke erhielt Bismarck schon bei Plamann, dann auf dem Gymnasium zum Grauen Kloster, ferner durch die ursprünglichen Beziehungen zur Burschenschaft. Daher der Glaube Bismarcks in seiner Studienzeit, dass in zwanzig Jahren die Einheit Deutschlands erreicht sei.

Stärker als die deutschnationalen Empfindungen waren bei Bismarck die preussisch-monarchischen Gefühle. Daher der Abscheu gegen das Hambacher Fest und den Frankfurter Putsch mit ihren antipreussischen Tendenzen. Daher sein politischer Anschluss an die pommerschen Konservativen, die für ein streng preussisches, patriarchalisches Königtum eintraten und wenig Sinn für allgemeine deutsche Ideen zeigten.

Nun zum zweiten Kapitel! Auch 1848 ist Bismarck immer zuerst Preusse, das deutsche Einheitsideal steht noch stark im Hintergrund. Darum sein Versuch einer Gegenrevolution, damit Preussens Kraft nicht an die Lösung der deutschen Frage gesetzt, damit seine Selbständigkeit gerettet werde. „Eine auf dem Strassenpflaster erkämpfte Errungenschaft wäre von andrer Art und von minderer Tragweite gewesen als die später auf dem Schlachtfeld gewonnene.“ Vgl. auch das Schreiben an die Magdeburger Zeitung, in dem er besonders hervorhebt, dass es sich in einer Zeit, da Deutschland von Spaltungen in mehr als einer Richtung bedroht sei, um das soziale und das politische Fortbestehen Preussens handle. Daneben die Erklärung in der Adressdebatte des zweiten Vereinigten Landtags, dass er dem Urheber der neuen Ordnung erst dann danken könne, wenn dadurch ein einiges deutsches Vaterland herbeigeführt würde.

b) Zur preussischen Verfassungsfrage.

α) Stellung zur Verfassung im allgemeinen.

Nach dem zweiten Kapitel allein bleibt die Möglichkeit offen, Bismarck für einen Gegner der Konstitution zu halten. Vgl. seine Erklärung in der Adressdebatte auf dem zweiten Vereinigten Landtage: „Die Vergangenheit ist begraben, und ich bedaure es schmerzlicher als viele von Ihnen, dass keine menschliche Macht imstande ist, sie wieder zu erwecken, nachdem die Krone selbst die Erde auf ihren Sarg geworfen hat.“ Ganz anders im ersten Kapitel! „Die unumschränkte Autorität der alten preussischen Königsmacht war und ist nicht das letzte Wort meiner Überzeugung.“ „Ich bin schon 1847 dafür gewesen, dass die Möglichkeit öffentlicher Kritik der Regierung im Parlamente und in der Presse erstrebt werde, um den Monarchen vor der Gefahr zu behüten, dass Weiber, Höflinge, Streber und Phantasten ihm Scheuklappen anlegten, die ihn hinderten, seine monarchischen Aufgaben zu übersehen und Missgriffe zu vermeiden oder zu korrigieren.“ Welches ist Bismarcks Verfassungsideal? Eine monarchische Gewalt, „welche durch eine unabhängige ständische oder berufsgenossenschaftliche Landesvertretung so weit kontrolliert wäre, dass Monarch oder Parlament den bestehenden gesetzlichen Rechtszustand nicht einseitig, sondern nur communi consensu ändern können, bei Öffentlichkeit und öffentlicher Kritik aller staatlichen Vorgänge durch Presse und Landtag“. Und trotzdem die Erklärung in der Adressdebatte 1848? Der Schlüssel für ihr Verständnis ist von Bismarck auch im ersten Kapitel gegeben, wenn er den Wunsch äussert, die unumschränkte Macht des Königs habe selber ohne Überstürzung das Mass ihrer Beschränkung zu bestimmen. Und nun die Kapitulation der absoluten Krone vor den Märzkämpfern! Darum die Erklärung in der Adressdebatte.

β) Stellung zur Revolution, die den Absolutismus stürzt.

Bismarck erfüllt wütende Feindschaft gegen die revolutionäre Bewegung.

Nachweis: 1. Seine Aufforderung an die Bauern in Schönhausen,

a) die revolutionär gesinnten Tangermünder aus dem Dorfe zu treiben;

b) zum Zeichen der Opposition gegen die revolutionäre Bewegung eine weisse Fahne mit schwarzem Kreuz auf dem Turme aufzuziehen.

2. Seine Fürsorge für Waffen und Pulver im Dorfe für einen eventuellen Kampf gegen Revolutionäre.

3. Bismarcks Drohung an seinen Nachbar, ihn niederzuschiessen, wenn er abwiegeln wollte, sobald die Bauern sich zum Abmarsch gegen die Revolution anschickten.

4. Versuche, eine Gegenrevolution zu veranlassen:

a) Vergebliches Bemühen, im Palast des Prinzen Wilhelm zu diesem zu gelangen und ihn für eine Gegenrevolution zu gewinnen.

b) Ablehnende Erklärung des Prinzen Friedrich Karl, der sich für zu jung hält zu solchem Beginnen;

c) Schreiben an den König, um ihn zum Verlassen der revolutionierenden Hauptstadt zu bestimmen;

d) Aufforderung an die Generäle Prittwitz und Möllendorf, selbständig zum Widerstande gegen die Revolution vorzugehen.

5. Verurteilung:

a) der Barrikadenkämpfer als Mörder;

b) Minutolis, dessen Popularität für einen Polizeipräsidenten als Ergebnis des Aufrufs unnatürlich war;

c) des Ministers Bodelschwingh, der von Prittwitz die Räumung des Schlossplatzes gefordert hatte und dafür vom General hätte in Verwahrung genommen werden sollen;

d) des Fürsten Lichnowski, der bei den Märzkämpfen im Schlosse einschüchternde Nachrichten verbreitet, unter den Aufständischen aber anfeuernde Reden gehalten hatte.

6. Bismarcks Stellungnahme zu der Adresse an den König:

a) Seine Forderung bei der Vorberatung des Landtags am 1. April, vom Ruhm der Barrikadenkämpfer in der Adresse zu schweigen (vgl. Brief an seine Gattin vom 2. April);

b) seine Abstimmung gegen die Adresse, weil sie „Äusserungen von Freude und Dank für das, was in den letzten Tagen geschehen", enthalte;

c) seine Verurteilung „einiger feiler Bureaukraten, die — bei der Debatte — ihren Mantel mit verächtlicher Schamlosigkeit nach dem Winde drehten" (vgl. Brief an seine Gattin vom 3. April).

7. Kritik über Friedrich Wilhelm IV.:

a) Schwäche des Königs, dass er die Revolution von königlichen Behörden unter königlichem Stempel dem Volke einimpfen liess und zwar

α) durch den Befehl zum Abzug der Truppen,

β) durch den Umritt in Berlin mit den Farben der Burschenschaft, wodurch sich der König an die Spitze der Barrikadenkämpfer stellte, derselben unlenkbaren Masse, vor deren Bedrohung die Fürsten einige Tage zuvor bei ihm Schutz gesucht hatten;

b) Taktlosigkeit des Königs, dass er in einer Anrede an die Offiziere des Gardekorps sagte: „Ich bin niemals freier und sicherer gewesen als unter dem Schutze meiner Bürger";

c) Fehler des Königs, dass er

α) im Sommer der Revolution in Berlin noch kein Ende machte,

β) auch im September noch nicht gegen die Demokraten vorging (vgl. Brief an seine Gattin vom 23. September).

8. Bismarcks Verurteilung der Bürgerwehr als revolutionärer Institution:

a) Höhnende Bemerkung über den „Kuhfuss“ Landwehrmann Meier bei der Ankunft in Berlin.

b) Hoffnungsfrohe Nachricht an seine Gattin über eine bittere Spannung zwischen der Bürgerwehr und den Arbeitern, „die König und Militär leben lassen und wollen, dass der König wieder allein zu befehlen hätte“ (vgl. Brief vom 18. Oktober).

c) Absprechende Kritik über Wrangels Unterhandlung mit der Bürgerwehr beim Truppeneinzug in Berlin.

d) Unterstrichene Mitteilungen an seine Gattin von der Entwaffnung der Bürgerwehr (vgl. Brief vom 14. November).

9. Bismarcks Gegnerschaft gegen die Nationalversammlung, die infolge der Revolution vom Könige berufen war und mehr und mehr unter die Herrschaft des politischen Radikalismus geriet.

a) Im Sommer erfolglose Vorstellung beim Könige, sich gegen die Übergriffe des „Tagelöhnerparlamentes“ zu wehren.

b) Anfang November Mitwirkung bei der Neubildung des Ministeriums, das die Nationalversammlung verlegen und eventuell auflösen sollte (Brandenburg, Otto von Manteuffel, Strotha).

c) Am 15. November Nachricht an seine Gattin, dass die Nationalver„unruhten“ sich meistenteils von Berlin entfernt haben (vgl. Brief).

10. Bismarcks triumphierendes Hochgefühl beim Niedergang der Revolution (vgl. Briefe an seine Gattin vom 10.—17. November):

a) beim Einrücken aller Truppen Wrangels und deren späterer Haltung;

b) bei der Verhängung des Belagerungszustandes und der Proklamation des Standrechts in Berlin;

c) bei der Entwaffnung der Bürgerwehr und des übrigen Berlin;

d) bei der Furcht, dem „passiven Widerstand“ der Demokraten, die mit dem Munde mehr tun als mit der Flinte;

e) bei der Sammlung und Bewaffnung der Bauern, die durch Deputationen dem König Hilfe anbieten;

f) bei der Festigkeit des Königs, der die Rechte der Krone auf dem betretenen Wege konsequent durchführen will, da er erkannt habe, dass jeder Versuch zur Umkehr und Vermittlung, jedes Schwanken auf dem für recht erkannten Wege ihn und das Land unrettbar in den Abgrund stürze.

4. In welchem Verhältnis steht Bismarck zufolge seiner Anschauungen über innere und äussere Politik zu den politischen Parteien?

a) Über die damalige Lage der politischen Parteien.
(Nach Lamprechts 3. Ergänzungsband.)

Wirkliche Parteibildung war erst im subjektivistischen Zeitalter möglich, in dem „das innerlich frei gewordene Individuum im entschiedenen und ständigen Austausch seiner Erfahrungen mit andern Individuen kraftvoll und selbstbewusst als Subjekt hervortritt". Früher Beginn von Strömungen, die Gärungswerte für künftige Parteien bedeuten:

α) Im Klassizismus ist der Vater des Liberalismus zu sehn. Vgl. seine politischen Ideale der konstitutionellen Monarchie, der Selbstverwaltung, der freien Persönlichkeit auf geistigem und wirtschaftlichem Gebiete!

β) In der Romantik ist die Mutter konservativer und klerikaler Strömungen gegeben mit ihrer liebevollen Versenkung ins Mittelalter, ihrem opferbereiten Patriotismus, aber auch mit ihrer gegenüber dem übertriebenen Subjektivismus reaktionär wirkenden Gebundenheit des Seins, dem Zuwenden zur katholischen Kirche auf religiösem, zu Feudalismus und Legitimismus auf staatlichem Gebiete.

Zur Entstehung liberaler und konservativer Parteien kommt es zuerst in den konstitutionellen Klein- und Mittelstaaten.

Das damalige Verhältnis zwischen beiden Parteien: Der Konservatismus — die Reaktionserscheinung zu den vorwärts treibenden Anschauungen, die wesentlich durch den Liberalismus gebildet oder ausgelöst werden; darum ist er feudal und legitimistisch, solange der Liberalismus die konstitutionelle Monarchie noch anstrebte oder eben erst gewonnen hatte; darum hält er an der Grundlage der konstitutionellen Monarchie in unveränderter Gestalt fest, als diese seit Ende der fünfziger Jahre unwiderruflich war und die Liberalen weiterstrebten; darum pflegte er nach der Reichsgründung die Reichstreue eifrig, als der Demokratismus zu stärkerer unitarischer Auffassung fortschritt.

Zur Konkretisierung der beiden Parteien kommt es erst vor und nach 1848 durch ihre Nationalisierung und Demokratisierung. Später ist bedeutsam ihre Sozialisierung. Vorher schon waren beide sozial fundiert: der Konservatismus beim höheren und niederen Adel, später noch beim Grundbesitz und der kirchlichen Orthodoxie; der Liberalismus beim Bürgertum, von dem sich beim beginnenden wirtschaftlichen Umschwung und der Entwicklung des Unternehmertums die Handwerkerparteien lösen, um zum Konservatismus überzugehn.

b) Über Bismarcks Beziehungen zu den Liberalen und den Konservativen.

„Die Auffassungen, die ich mit der Muttermilch einsog, waren eher liberal als reaktionär." „Die in meiner Kindheit empfangenen Eindrücke (Adelshass bei Plamann und im Gymnasium zum Grauen Kloster, des Vaters von aristokratischen Vorurteilen freies inneres Gleichheitsgefühl) waren wenig dazu angetan, mich zu verjunkern." „Ich darf es darnach für eine ungerechte Einschätzung meiner Auffassung in jüngeren Jahren erklären, wenn mir die Vorurteile meines Standes angeheftet werden und behauptet wird, dass Erinnerung an Bevorrechtigung des Adels der Ausgangspunkt meiner inneren Politik gewesen wäre." Unter den Gutsbesitzern galt er als liberal wegen seiner kritischen Haltung gegenüber der Bureaukratie.

Aus seiner „ständisch liberalen Stimmung" wurde er „wieder entgleist", als er als Abgeordneter des ersten Vereinigten Landtags nach Berlin kam und dort die Liberalen hörte. Hier entwickelte er sich zum schärfsten Gegner der Liberalen. Ihre Reden waren ihm widerlich, machten auf ihn den Eindruck importierter Phrasenschablone. Er geriet mit ihnen alsbald in Konflikt, indem er ihre Legende bekämpfte, 1813 sei um der Verfassung willen von den Preussen Krieg geführt worden. Daher schreibt er an seine Braut am 26. Mai 1847: „Ich bin vom Morgen bis zum Abend gallsüchtig über die lügnerische, verleumderische Unredlichkeit der Opposition und über die eigensinnige, böswillige Absichtlichkeit, mit der sie sich jeden Gründen verschliesst, und über die gedankenlose Oberflächlichkeit der Menge, bei der die gediegensten Argumente nichts wiegen gegen die banalen aufgeputzten Phrasen der rheinischen Weinreisenden-Politik". Insbesondere stiess er heftig mit dem liberalen Führer Vincke zusammen, deshalb wurde er bei seinen politischen Freunden „Vinckenfänger" genannt (vgl. Brief an seine Braut vom 4. Juni 1847). Seine bei einigen Gelegenheiten hervorgetretene Bissigkeit gegen die Lügen der Opposition, die mit schönen Worten böse Werke verdeckte, machte bald besonderen Eindruck (vgl. Brief an seine Braut vom 13. Juni 1847). So besonders, als er am 15. Juni gegen die von den Liberalen geforderte volle Emanzipation der Juden eiferte. Als Gegner der Liberalen trat er auf dem zweiten Vereinigten Landtage am 2. April 1848 der von ihnen beschlossenen Adresse an den König entgegen; ebenso wies er mit Entrüstung das Ansinnen Georgs von Vincke zurück, der für seine Parteigenossen und zugleich für die Prinzessin Augusta Bismarcks Mitwirkung in Anspruch nehmen wollte, den König durch den Landtag zur Abdankung zu bewegen und mit Übergehung, aber im angeblichen Einverständnis des Prinzen von Preussen eine Regentschaft der Prinzessin für ihren minderjährigen Sohn herzustellen. Gegen die radikalen Liberalen

der Nationalversammlung, zu der er selbst nicht gewählt worden war, kämpfte er, indem er allen Einfluss beim König aufbot, ihnen fest entgegenzutreten; indem er Mitarbeiter der unter seiner Mitwirkung entstandenen Kreuzzeitung wurde; indem er Adressen an die Regierung veranlasste, um sie fest zu machen gegen die Liberalen (vgl. Brief an seine Gattin vom 16. November 1848).

Wie gross der aus seiner Gegnerschaft resultierende Hass der Liberalen gegen Bismarck war, dafür geben die „Gedanken und Erinnerungen" mehrfach Belege. Er hält es für geraten, vor seiner Reise nach dem revolutionierenden Berlin seinen Bart abzuscheren und dort einen breiten Hut mit bunter Kokarde zu tragen. Dort wird er gemahnt, sofort zu verschwinden, da er verfolgt werde und seine Verhaftung nahe sei. Bedeutsam ist vor allem, dass er sich durch sein Auftreten gegen die Liberalen die Gegnerschaft der Prinzessin Augusta zuzieht. Schon während der Hoffestlichkeiten 1847 wird er deshalb von ihr in auffälliger Weise gemieden. Am 21. März 1848 verweigert sie ihm die erbetene Auskunft über ihren abwesenden Gatten. Nach dem Empfange im Juni in Babelsberg sucht sie ihm gelegentlich ihre politischen Auffassungen und Wünsche zu oktroyieren.

War Bismarck aus seiner „ständisch-liberalen Stimmung soweit entgleist worden", dass er nun als reiner Konservativer gelten musste?

Sein Ideal des Verfassungsstaates, für den der freie Entschluss des Königs Voraussetzung war, schied ihn sowohl von den Liberalen, als auch von den Konservativen: die Liberalen forderten die Verfassung, auch wenn der König nicht dafür war; die Konservativen wollten überhaupt nichts wissen von der Umgestaltung des preussischen Königtums. Von den konservativen Gegnern der Verfassung trennte sich Bismarck auch durch die am 1. Juni 1847 abgegebene Erklärung, dass sich der Vereinigte Landtag durch periodische Wiederberufung zu einer lebensfähigen Einrichtung umgestalten könne.

Aber die grössere Differenz zwischen seiner Anschauung und der der liberalen Opposition liess Bismarck schon auf dem ersten Landtag Anschluss suchen an die Konservativen, insbesondere an die ihm befreundeten Leopold von Gerlach und Thadden. Aber er verstand es, ihnen gegenüber seine Meinung aufrecht zu halten und für sie einzutreten. „Gerlach war zwei Tage hier und übte mit Thadden das Executorenamt an mir; ich habe mich aber nicht aus dem Geleise bringen lassen" (Brief an seine Gattin vom 3. April 1848).

Seinen Gegnern ist er trotzdem der politische Orthodoxe, der Reaktionär. Er gilt alsbald als einer der Führer der Konservativen. Daher Vincke zu ihm mit dem Antrage über die Regentschaft Augustas, darum der Polizeipräsident von Minutoli zu ihm, um sich

wegen seiner Stellungnahme zur Revolution zu rechtfertigen, desgleichen der General von Prittwitz, um das Verhalten der Truppen zu begründen.

Soviel über seine Parteistellung, wie sie bis 1848 zu erkennen ist.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Bericht über die 39. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Von Fr. Franke.

Die diesjährige Versammlung wurde in Chemnitz abgehalten, wo der Verein schon 1886 einmal getagt hat. Der bereits damals dort bestehende Herbartverein hat unterdessen das 25jährige Jubiläum feiern können. Im Namen desselben wurden in der Vorversammlung die Erschienenen begrüsst durch Herrn Lehrer Schmalfuss, im Namen des „Pädagogischen Vereins" in der ersten Hauptversammlung durch Herrn Lehrer Schiersand. Die gesamten Verhandlungen wurden geleitet durch den stellvertretenden Vorsitzenden Prof. Dr. Just aus Altenburg. In der geschäftlichen Sitzung, welche den Schluss bildete, wurde Herr Prof. Rein in Jena zum ersten Vorsitzenden gewählt. Die ersten Worte in der Vorversammlung galten naturgemäss dem verstorbenen Prof. Theod. Vogt, der seit 1882 den Verein geleitet hat und dem die Arbeit im Verein und für denselben im Mittelpunkt seines Wirkens stand. „Er hat das Erbe, das Ziller hinterlassen hatte, bewahrt, bereichert und vertieft, ohne den widrigen Zeitströmungen Konzessionen zu machen; wir haben viel an ihm verloren!" so fasste der Leiter die Bedeutung des Mannes zusammen. Das galt aber auch denen, welche seit einiger Zeit fortgesetzt verkündigen, der Verein sei seiner historischen Aufgabe untreu geworden. Es musste also hinzugefügt werden, dass es nicht im Wesen des Vereins liege, uns ohne immer erneute Selbstprüfung unserer Gedanken auf ganz bestimmte Kategorien Herbarts und Zillers einzwängen zu lassen, wie manche unserer Gegner gerne tun möchten. Es gibt auch in der Gegenwart nichts Lebendiges, mit dem wir nicht in Beziehung träten. Für das Gute, das sich zeigte, fanden wir auch bisher in unserer heimischen Gedankenwelt immer Anknüpfungspunkte, oder es stammte wohl gar die Anregung dazu aus unserer Gedankenwelt, nur dass wir die Abwege, auf welche einseitige Verfolgung einzelner richtiger Gedanken so leicht gerät, zu vermeiden gesucht haben. Z. B. durchdringt der Gedanke der Entwicklung unsere Lehre von den Kulturstufen des Unterrichts; die Kunsterzieher können wir hinweisen auf die ästhetische Anlage der Herbartschen Philosophie; die Betätigung der Hand ist in den pädagogischen Seminaren zu Jena und Leipzig schon lange gepflegt worden, ehe die gegenwärtige Bewegung dafür entstand.

Die sehr anregenden Mitteilungen aus den lokalen und landschaftlichen Vereinigungen, welche gegeben wurden, will ich diesmal übergehen. Die dabei noch weiter eingeflossenen Äusserungen über die Zeitlage fasste am Schlusse ein Redner in den Satz zusammen: Der wahrhaft ethische Geist muss einziehen! nämlich in die Erörterung der Erziehungsangelegenheiten. Dass er noch so vielfach fehlt, ist der Hauptanstoss, den wir vorfinden; damit trifft aber dann der Anstoss von der religiösen Seite her zusammen.

Mit der ethischen Kernfrage begannen auch am Dienstag früh die wissenschaftlichen Verhandlungen und gingen von da aus zu Fragen der allgemeinen Methodik über.

1. Zillig, Darf der Altruismus zur Grundlegung des Bildungsideals und damit des Lehrplans für die Volksschule genommen werden?

Der vorliegende Teil der Arbeit erörtert die Frage nur vom Standpunkte der Ethik aus.

Die Abhandlung soll zugleich einen „Beitrag zur Kritik der Grundlegung des sozialpädagogischen Gedankens“ bringen; denn es war ja immer einer der Hauptgründe, womit sich die Sozialpädagogik zu empfehlen suchte, dass sie auf Förderung des Gemeinwohles ausgehe, nicht wie der „Individualismus“ „bloss“ auf Bildung der Persönlichkeit. So sieht auch Kerschensteiner, den Zillig als Vertreter des Altruismus in der Lehrplantheorie betrachtet, das Bildungsideal in der Ausbildung brauchbarer Staatsbürger, in der Tätigkeit für das Gemeinwohl. Zu diesem ersten Hauptpunkte wird nun ausgeführt: An sich werden wir der Forderung, dass brauchbare Staatsbürger erzogen werden sollen, natürlich zustimmen, und auf der Gegenseite streitet uns vielleicht kein Pädagog ab, dass zur „Charakterstärke“ zu erziehen sei. Woher kommt der Kampf? Unser Ideal fasst vor allem die allgemeinen Züge zusammen, in denen alle zu allen Zeiten übereinstimmen sollen; die Sozialpädagogen aber denken mehr an die konkreten Einzelzüge, die sich nach den Zeitverhältnissen immer etwas wandeln werden. Stellen wir nun die Frage so: Wie wird der sittlich starke Mensch zugerichtet für die jeweilige Epoche? so werden wir in praktischen Fragen mit den Vertretern der Sozialpädagogik meistens zusammentreffen und uns erst bei der letzten ethischen Begründung von ihnen trennen müssen. Die sozialpädagogische Strömung ist aber nicht allein aus theoretischen Fundamentalgedanken heraus entstanden, sondern auch aus betrübenden Wahrnehmungen in unserem Volksleben, welche den Schluss nahelegten, dass die Volksschule nicht Genügendes leiste. Hierfür suchte man nun den Grund auch in einer vermeintlichen Einseitigkeit unserer Theorie, der man die Fähigkeit, ins konkrete Leben zu wirken, absprach. Unser Verhalten hat immer darin bestanden, die neuen praktischen Vorschläge zu prüfen, aber das bessere Fundament nicht zu verlassen. So die eine Seite. Von Zillig u. a. wird aber hiergegen geltend gemacht: Wir dürfen uns nicht dabei beruhigen, dass wir mit Personen in praktischen Fragen vielfach übereinstimmen. Die sozialpädagogische Strömung hat zwar eine ihrer Ursachen in Wahrnehmungen, die nur auf praktische Modifikationen hinzuweisen schienen, aber sie hat sich auch mit der falschen ethischen Grundlehre stark

vermischt, und solche nicht klar erfasste Theorien, welche praktische Bedürfnisse zu fördern schienen, haben schon oft die schlimmsten Folgen gehabt. Im vorliegenden Falle handelt es sich um die Gegensätze: Persönlichkeit — Nutzen; Interesse — Wissensvermittlung. Die Sozialpädagogik verleitet dazu, den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun; für die erste Arbeit treten wir ein (d. h. als erste, denn die zweite muss dabei mit geleistet oder wenigstens in der rechten Weise vorbereitet werden; Matth. 6, 33).

Als historische Stütze für seine pädagogischen Vorschläge benutzt Kerschensteiner einen „bewunderungswürdigen Allerhöchsten Erlass des kurpfalzbayrischen General-Schulen-Direktoriums“ vom Jahre 1803. Dies gibt Zillig Anlass, auf den pädagogischen Geist der Revolutionszeit von Holbach bis zu Robespierre, Danton und St. Just einen Blick zu werfen. In der Besprechung wird darauf hingewiesen, dass „Aufklärung“ an sich nach der Idee der Vollkommenheit ein wertvolles Ziel bezeichne. Aber es sei ein grosser Unterschied zwischen Kant und der französischen Philosophie. Und auch für uns besteht die Aufklärung nicht bloss darin, dass neue und bessere Mittel gefunden werden, sondern die Vollkommenheit muss in den Dienst der anderen ethischen Ideen treten, um ihren eigentlichen Wert zu erlangen.

Damit war man nun schon immer mit der ethischen Stütze der Sozialpädagogik beschäftigt gewesen; in einem besonderen Teile kam die Besprechung dann auf Ziegler, Höffding, Comte, auf die sich Kerschenssteiner beruft. Der Hauptpunkt hierbei war, dass der altruistische „Trieb“ und das Wohlwollen im Sinne der Ethik Herbarts und des Christentums durchaus verschiedene Dinge seien, auch wenn sie in den Äusserungen zusammen zu treffen schienen. Weil aber „die ganze altruistische Ethik auf ausserethischen Prinzipien aufgebaut“ sei, kamen die Erörterungen öfter auf das psychologische, völker- und sogar tierpsychologische Gebiet hinüber. Denn gerade die altruistischen Ethiker haben sich in psychologischer Hinsicht auch meistenteils bemüht, möglichst alles Menschliche schon bei den Tieren nachzuweisen; Wundt findet den „Willen“ in seinem Sinne auch bei Amöben, Ziehen findet „Werturteile“ auch schon bei Amöben und Gliederfüsslern. So verwandelt sich die „ethische“ Stütze bei genauer Betrachtung zuletzt in eine naturwissenschaftliche Theorie. Ihr stellte der Leiter am Schlusse der fast dreistündigen Verhandlungen den Satz entgegen, welcher den pädagogischen Ausgangspunkt mit dem letzten ethischen Grunde verknüpfte: Die sittliche Persönlichkeit wird nicht dabei stehen bleiben, das sittliche Ideal bloss in sich zu verwirklichen, sondern es auch um sich her zu verkörpern suchen: in der Rechts- und Lohngesellschaft usw., zuletzt in der beseelten Gesellschaft.

2. Thrändorf, Über den erzieherischen Wert der systematischen Glaubens- und Sittenlehre.

Der Verf. denkt dabei an den Seminarunterricht der höheren Klassen und an eine neuere sächsische Verordnung. Der Abhandlung entsprechend bezog sich die Besprechung auf drei Fragen.

I. Die Aufgabe des Religionsunterrichts im Seminar sieht Verf. darin, eine Lehrerschaft heranzubilden, die durch Leben und Berufsarbeit zeigt, dass

sie „ein Herz hat für ihren Glauben“. Man meint dazu, dass sich die Aufgabe bestimmter habe aussprechen lassen, etwa dahin, religiöses Innenleben zu erzeugen, Teilnahme für die religiösen Gemeinschaften zu erwecken und dadurch der Person festen Halt zu geben. Der Bestimmung der Seminare entspricht es ferner, dass sie ihren Zöglingen zugleich eine Anschauung des trefflichsten Unterrichts mitgeben.

II. Inwiefern ist die systematische Glaubens- und Sittenlehre geschickt zur Erfüllung dieser Aufgabe? Verf. meint dabei den systematischen Vortrag (formell vielleicht unterbrochen durch katechetische Fragen, welche in rein logischer Weise auf Schein-Ergebnisse hindrängen, wie es jeder selbst kennen gelernt hat), der in logischer Anordnung ein Fertiges positiv darbietet. Es wird eingewendet, dass die wirkliche Ausführung der Seminarlehrordnung nicht so schlimm zu sein brauche (und die Ausführung der Lehrordnung für Realgymnasien nicht so gut), wie der Verf. annehme. Dieser weist dagegen darauf hin, dass nach den geltenden Bestimmungen gerade die neuere Kirchengeschichte besonders ungünstig mit Zeit bedacht sei und dass daher für sehr viele Bestandteile der systematischen Lehre die geschichtlich-anschauliche Grundlage noch fehlen müsse. Dieser letzteren aber müsste unser Bemühen zuerst gelten. Es handelt sich also wieder wie bei der ersten Abhandlung darum, den zweiten Schritt nicht vor dem ersten zu tun.

III. Ist die im Sinne Thrändorfs betriebene Kirchengeschichte zur Erfüllung der Aufgabe besser geschickt? Hier ist nun an alles zu denken, was für psychologische Gestaltung des Unterrichts überhaupt und des Religionsunterrichts insbesondere getan worden ist. Der „zweite Schritt“ soll auch getan, die systematische Durchbildung auch erstrebt werden, aber in den Grenzen naturgemässen Lehrverfahrens. „Systematik ist erst dann am Platze, wenn ein reiches Erfahrungsmaterial vorhanden ist, das durch logische Anordnung und Gliederung übersichtlicher gemacht werden soll“ (Jahrbuch S. 69). Damit kam dann die Besprechung weiter auf das Wesen der religiösen Erfahrung. Eine solche ist vorhanden, wo der Zögling sich durch eine Persönlichkeit warm angesprochen findet (vgl. Jahrbuch S. 70); und Thrändorfs Lehrverfahren setzt sie nicht kurzer Hand voraus, sondern führt ihn auf Wege, wo welche zu machen sind.

Das beeinflusst den pädagogischen Begriff der Kirchengeschichte. Die Schulwissenschaft kann auch hier ihren Stoff nur der Fachwissenschaft entnehmen, muss aber dabei ihren eigenen Gesichtspunkten folgen. In erster Linie hat sie zu fragen: Was ist Erzeugnis einer schöpferischen Zeit? Alsdann aber: Was ist geeignet, religiöses Interesse (s. I) zu erwecken?

Als Frucht des gegenwärtigen Betriebes betrachtet Thrändorf den wachsenden religiösen Radikalismus der Volksschullehrer. (Vgl. Ballauff, Wider den Radikalismus der Volksschullehrer, im 9. Jahrbuch, 1874, S. 52ff.) Hierzu wird bemerkt, der religiöse Radikalismus sei nur ein Zweig am Stamme des Radikalismus überhaupt, und an diesem kranke, wie es scheine, noch ganz Deutschland. Ebenso sei auch die Lehrweise, welche Thrändorf bekämpft, nicht bloss im Religionsunterricht und nicht bloss in den Seminaren, sondern im ganzen Bildungswesen zu finden und zu bekämpfen. (Zu demselben Ergebnis war auch schon 1877 die Besprechung der angeführten Abhandlung von Ballauff gekommen, vgl. Erläut. z. 9. Jahrb. S. 12—14.)

3. Fack, Zur Lehre von den formalen Stufen, mit Rücksicht auf Messmers Kritik derselben.

Der Rorschacher Seminarlehrer O. Messmer hat 1905 zwei Schriften zur Unterrichtsmethode erscheinen lassen: Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. 179 S. — Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. 238 S. In dieser Schrift sucht er auf Grund der Wundtschen Psychologie, Logik u. s. f. eine neue Lehre zu geben, welche die Möglichkeit einer allgemeingültigen Norm leugnet; in jener kritisiert er von diesem Standpunkt aus die Zillersche Lehre von einer Methode. Was darüber gesagt wird, dass diese nach Art des Stoffes, des Alters der Schüler usw. Modifikationen zulasse, bezeichnet er als „Konzessionen" an die verkannte wahre Sachlage. Das allgemeinste Ergebnis der Abhandlung und der Besprechung war, dass Messmer die Lehre Zillers kaum kenne und daher sehr schief beurteile. Er hat die Zillersche Lehre „nicht von innen her erfasst und widerlegt"; infolge davon hat er auch Wigets bekannte Schrift und Langes Buch über Apperzeption, auf die er sich meistens beruft, notwendig ungenügend verstanden. Charakteristisch sagt er auch selbst, dass er „zwei Jahre lang nach diesem Schema unterrichtete" (Grundlinien S. VIII).

Dazu kommt, dass in der Wundtschen Philosophie, der sich Messmer dann zugewandt hat, die Aufgabe der Psychologie und der Logik etwas anders bestimmt wird als bei Herbart. Diese Unterschiede legt er nicht klar auseinander. So stellt er zwar dem „objektiv-wissenschaftlichen Standpunkt", den er selber auch in methodischer Hinsicht einnehmen will, den „subjektiv-psychologischen Standpunkt", den er der Zillerschen Schule zuschreibt, immer gegenüber, aber das bringt kein genügendes Licht in die Sache, weil seine Auffassung die Herbart-Zillersche Lehre nicht genau trifft. Nur über die Richtung seiner eigenen Lehre wird man klar: „Der alte Stoffkultus kehrt wieder"; Messmer „kehrt auf eine vorpsychologische Stufe zurück". Das ist eine schlimme Leistung der Wundtschen Philosophie in der Pädagogik; es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass sich bei Natorp, ferner bei v. Sallwürk, der sich jetzt immer mehr an jenen anschliesst, dieselbe Tendenz zeigt.

Diese allgemeine Frage besprach die Versammlung an zweiter Stelle. Den Anfang machte sie mit Messmers Kritik der einzelnen Schritte der Zillerschen Durcharbeitungsnorm von der Abgrenzung der methodischen Einheiten und der Zielangabe an bis zur Anwendung der gewonnenen Ergebnisse. Von den „Einheiten" sagt er ganz ähnlich wie v. Sallwürk, dass dabei die objektive Beschaffenheit des Stoffes entscheidend sei. Gewiss muss man diese beobachten. Aber wenn es dann gilt, einen gegebenen Stoff an die Zöglinge heranzubringen, so entscheiden psychologische Rücksichten, ob man so oder so abgrenzen soll.

Beim Ziel denkt er gleichfalls ähnlich wie v. Sallwürk zu sehr an das, was mit der Einheit, nachdem sie ganz durchgearbeitet ist, erreicht sein soll; der Zweck der Zielangabe, den Schülergeist von vornherein in die richtige Bewegung zu versetzen, wird von ihm nicht genügend gewürdigt.

Das hängt schon zusammen mit seiner Ansicht über die Bedeutung des Alten oder Bekannten beim Apperzeptionsprozess, die ihn auch veranlasst, der Analyse die Berechtigung abzusprechen. Er findet den Herbartschen Begriff

der Apperzeption zu weit und bestreitet das Recht, auf diesen verschwommenen Begriff methodische Massregeln zu gründen. Fack, der ihm hierin etwas Recht gibt, sagt doch auch, dass alle Vorgänge, welche nach Herbart darunter zusammengefasst werden, etwas Gemeinsames haben. Was Messmer Apperzeption nennt, die Klarheitszunahme der Vorstellungen, heisst bei uns Aufmerksamkeit; die ursprüngliche Aufmerksamkeit erfolgt durch die Qualität der Reize, die apperzipierende durch Aufnahme neuer Vorstellungen. Facks Behauptung, dass absolut Neues (was keinerlei Beziehungen zum Seeleninhalt habe) nicht erfasst werde, sei eine halbwahre Redensart, wird in Hinsicht auf die Kinder, mit denen es die Schule zu tun hat, bestritten. Bei Messmer wird schon hier darauf hingewiesen, dass er der Sprache eine zu grosse Macht zutraut. Statt apperzipierende Vorstellungen wachzurufen, solle man, meint er, eindeutig erzählen. So weit dies aber gelingt, sind dann tatsächlich die nötigen alten Vorstellungen mit wachgerufen worden. Damit ist man dann im Gebiet der Synthese, der Messmer gleichfalls keine Sonderexistenz zugestehen will, weil — auch alle folgenden Stufen Neues lehren.

Desgleichen hätten aber auch die Assoziations- und die Systemstufe keine besondere Aufgabe, denn das Denken, das Urteilen, wodurch höhere Begriffe zustande kommen, finde sich auf allen Stufen. Der Nachweis Messmers, dass Begriffe auf Grund von Urteilen entstehen, ferner dass sich nicht alle Urteile auf eine Mehrheit von Einzelanschauungen gründen, war sehr überflüssig. Das Vertrauen auf die Macht der Sprache zeigt sich wieder in seiner Forderung, das Wesentliche und Wertvolle aus einer Reihe von Einzelerscheinungen solle — der Lehrer herausheben und verknüpfen. Im Zusammenhang damit steht ausserdem seine Anschauung, die Funktionen des Denkens lägen im Kinde gleich bereit; hier fehlt noch sehr die Beobachtung! Gegen den Ausdruck „Vergleichung" für die Assoziationsstufe wendet man sich hierbei, weil er häufig Unklarheit erzeugt.

Die zweite Aufgabe der Assoziation, den Gebrauch der erworbenen Kenntnisse und damit die Anwendungsstufe vorzubereiten durch mannigfache Verbindungen, raubt nach Fack den Präparationen oft die Übersichtlichkeit, aber in der Praxis sind diese Verknüpfungen wertvoll und notwendig. Nach Messmer hat auch diese 5. Stufe keine besondere Aufgabe, denn zu üben und einzuprägen habe man auf allen Stufen. Aber hier soll doch der Schüler ein Bewusstsein von der Bedeutung dessen, was er neu gelernt hat, erlangen. Also muss er sehen, was damit anzufangen ist, und er kehrt bereichert zurück zum Leben, zu seinen individuellen Verhältnissen, von denen die analytische Vorbereitung ausgegangen ist. Wo diese 5. Stufe wegbleibt, „da erhält das Buch zu viel Macht" (d. h. die fertige Wissenschaft, die dem blossen Gelehrten im Vordergrunde seines Bewusstseins steht). Damit wären diese Mitteilungen wieder bei dem „objektiv-wissenschaftlichen Standpunkt" Messmers angekommen, von welchem aus er seine Kritik gegeben hat.

4. Just, Der darstellende Unterricht.

Die Abhandlung will einer gewissen Verwirrung der Begriffe entgegenwirken, einigen neueren Kritikern nachgehen, aber auch die Lehre selbst weiter

führen. Sie unterscheidet zunächst vier Formen des synthetischen Unterrichts, die je nach Umständen angewandt werden sollen und auch in einer Stunde wechseln können: 1. den Erfahrungsunterricht, der nach der Art von Erfahrung und Umgang, aber planmässig lernen lässt, z. B. bei Schulspaziergängen, in der Schülerwerkstatt usw.; 2. den darstellenden Unterricht, welcher „die Erfahrung nachahmt", aber über die Grenzen derselben hinausführt; 3. den darbietenden Unterricht, welcher die Stoffe „in ihrer ursprünglichen Gestalt" an die Schüler heranbringt; 4. den entwickelnden Unterricht, welcher nicht vorwiegend durch Anschauung und Erfahrung, sondern durch das Denken in die inneren Zusammenhänge und begrifflichen Beziehungen der Dinge einführt. Diese Übersicht sucht man von einer Seite beträchtlich zu erweitern, worüber man sich später in den „Erläuterungen" orientieren wolle. Auf der andern Seite geht man zurück auf die zwei Fälle: Synthese 1. durch neue Verbindungen alter psychischer Elemente = darstellender Unterricht; 2. durch Darbietung des Neuen (Texte, Naturobjekte, Umgangsverhältnisse) = darbietender Unterricht. Zu letzterem gehöre auch der Erfahrungsunterricht, weil es keinen wesentlichen Unterschied ausmache, ob die Objekte sich selbst darbieten oder vom Lehrer vorgeführt werden.

Hinsichtlich der Gebiete (Stoffe, Altersstufen), auf denen der darstellende Unterricht anzuwenden sei, wird auf die Wandlung der Ansicht hingewiesen. Ziller betrachtete die darbietende Form als Norm, jene wollte er nur zur Ergänzung heranziehen und stellte erst gegen Ende seines Lebens genauere Versuche damit an. Besonderer Missbrauch ist mit derselben seitdem getrieben worden bei der Behandlung von Gedichten. Wenn aber ein Gedicht von der Art ist, dass es an einer Stelle etwas veranschaulichen kann, dann ist es widersinnig, dasselbe selbst wiederum veranschaulichen zu wollen. Ein solches Gedicht kann dann gar nicht allein der Gegenstand einer Einheit sein, sondern bloss ein Teil derselben. Die missbräuchliche Anwendung der darstellenden Form auf solche Gedichte ist die eine Ursache der gegenwärtig gegen die Gesprächsform gerichteten Angriffe.

Es wurde der Vorschlag gemacht, um der einheitlichen Terminologie willen den Namen „darstellend" ausschliesslich für die von Herbart beschriebene vortragende Form zu gebrauchen, also der Zillerschen Gesprächsform einen neuen Namen zu geben. Vielfach nennt man letztere schon entwickelnd, aber nicht in dem engeren Sinne Justs, sondern allgemein im Gegensatz zur Darbietung, und leider eben meist in Gedanken an den Missbrauch.

An sich jedoch betrachteten die Versammelten das Lehrgespräch mit dem Verf. der Abhandlung als die höchste Kunstform. Naturgemäss ist man dann auch zu der Ansicht übergegangen, dass die notwendige analytische Bearbeitung des Bekannten der Erarbeitung des Neuen vorauszuschicken sei wie bei der darbietenden Form, damit die Aneignung des Neuen nicht fortwährend unterbrochen werde. Allerdings war die Ansicht, Altes und Neues ineinander zu verflechten, in der Versammlung noch vertreten.

Gewisse Angriffe auf diese Form überhaupt, insbesondere die Messmers, sind zurückzuführen auf eine tieferliegende Ansicht, mit der kein Ausgleich möglich erscheint, und die man wohl als methodischen Positivismus bezeichnen

könnte. Von demselben ist das, was Thrändorf in seiner Arbeit bekämpft, nur eine besondere Art; und Zilligs Arbeit richtete sich gegen einen Positivismus in ethisch-sozialer Hinsicht, der eine logische Voraussetzung zu jenem ist. So hatte die ganze Arbeit dieser Versammlung auch in bezug auf die Gegnerschaft einen einheitlichen Zug.

Die noch verfügbare Zeit wurde zu den geschäftlichen Verhandlungen gebraucht; es mussten also die beiden im Jahrbuche nicht abgeschlossenen Arbeiten (von Friedrich über dramatische Lektüre, von Hahn über den Berliner Lehrplan) der folgenden Generalversammlung überlassen werden. Für diese lag eine Einladung nach Magdeburg vor.

C. Beurteilungen.

Südamerika. Handels- u. Wirtschaftsgeographie. Von **Fr. Heinemann und H. Th. Matth. Meyer.** Braunschweig und Leipzig, Hellmuth Wollermann. 214 S. Geb. 2,40 M.

Das Buch soll für Handelsschulen und zum Selbststudium dienen. Als Schulbuch ist es zu ausführlich, wenn nicht Südamerika für die örtlichen Handelsinteressen ganz besonders von Bedeutung ist. Sehr gut eignet es sich aber für die Hand des Handelsschullehrers und eines jeden, der über die wirtschaftlichen Verhältnisse Südamerikas sich eingehend unterrichten will. Nach einer kurzen Übersicht über den ganzen Erdteil sind den einzelnen Ländern eingehende Darstellungen gewidmet. Auch die wichtigsten Literaturangaben sind am Schluss der Kapitel zu finden. Die Zahlenangaben sind vielfach in guten statistischen Übersichten angefügt. Besonders wird auch der Anteil der einzelnen Länder am deutschen Handel berücksichtigt. Als Hamburger haben die Verfasser auch den überseeischen Verkehr Hamburgs mit Südamerika besonders angeführt.

Adolf Tromnaus Schulerdkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 2 Teile. I. Teil. Ausgabe A. 3. Aufl. 111 S. Ausgabe B. 6. Aufl. 120 S. je 65 Pf. und II. Teil. 8. Aufl. 210 S. 1,40 M. Halle, Hermann Schrödel 1905 u. 06.

Diese 3 Hefte sind im Anschluss an die schon besprochene grössere Erdkunde von Tromnau bearbeitet. Die vorliegenden Neuauflagen sind von Karl Schlottmann herausgegeben. Sie entsprechen den Bestimmungen der Lehrpläne über das Mädchenschulwesen in Preussen. Vom 1. Teil ist die Ausgabe A für Handelsschulen, die Ausgabe B für höhere Mädchenschulen bestimmt. Jeder Teil enthält eine grössere Anzahl von Abbildungen und Kartenskizzen im Texte, die aber zum grössten Teil nicht auf der Höhe der modernen Technik stehen. Im übrigen ist das Buch wie das zu Grunde liegende Trommnausche Werk im Inhalt zuverlässig.

Erdkunde. Von **F. Wulle.** 3. Aufl. 3 Teile. 216 + 160 + 198 S. Halle, Hermann Schrödel 1905. Jeder Teil 2 M.

Dieses Buch bezeichnet sich als ein Hilfsbuch für den vergleichenden, entwickelnden Geographieunterricht. Es ist auf Grund der preussischen Lehrpläne für Lehrerbildungsanstalten vom 1. Juli 1901 neubearbeitet. Der 1. Teil enthält die allgemeine Erdkunde und die aussereuropäischen Erdteile, der 2. Teil Europa, der 3. Teil das Deutsche Reich nebst den Niederlanden und Belgien, sowie einen Abriss der Handelsgeographie und des Weltverkehrs. Das Buch ist in gut lesbarer Darstellung geschrieben und nach den Grundsätzen der modernen Länderkunde abgefasst. Die einzelnen Erdräume sind nach natürlichen Landschaften gegliedert. Am Schlusse eines jeden Hauptabschnittes

sind Fragen und Aufgaben zur Wiederholung und zum selbständigen Nachdenken angefügt. Der 3. Teil enthält einen guten Abriss der allgemeinen und der deutschen Wirtschaftsgeographie. Das Buch verdient empfohlen zu werden. Bei der Durchsicht haben sich wesentliche Ausstellungen nicht ergeben. Nebenbei sei bemerkt, dass die Betonung des Wortes Japan auf der zweiten Silbe jetzt kaum noch üblich ist.

Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. Von **F. Wulle.** 3 Teile. 242 + 336 + 88 S. 2,25 M. + 4 M. + 1,60 M. Halle, Herm. Schrödel 1906.

Dieses Werk stellt eine etwas veränderte Ausgabe des oben angeführten dar und ist nach den gleichen Lehrplänen bearbeitet. Der 1. Teil ist für die Präparandenanstalten bestimmt und liegt in 3. Auflage vor. Der 2. Teil enthält in der 1. Abteilung die allgemeine Erdkunde, die Länderkunde, die Handelsgeographie und den Weltverkehr, der 3. Teil — als 2. Abteilung des 2. Teiles betitelt — die mathematische Erdkunde und Kartenentwurfslehre. Diese letzteren Teile sind für die preussischen Seminare bestimmt. Abgesehen von etwas veränderter Anordnung des Stoffes unterscheidet sich diese Ausgabe von der obenerwähnten durch einige Kürzungen und Wegfall der dort erwähnten Aufgaben.

Vaterländische Erdkunde. Von **H. Harms.** Mit 188 Abbildungen und 4 farbigen Kärtchen. 7. Auflage. Braunschweig und Leipzig, H. Wollermann 1906. 518 S. Geb. 5 M.

Dieses bekannte und weitverbreitete Buch ist zwar als Lehrbuch zu umfangreich und für die Hand der Schüler, die in einem Jahre den Stoff bewältigen sollen, deshalb kaum geeignet. Dagegen ist es als Vorbereitungsbuch für den Lehrer und auch als geographisches Lesebuch empfehlenswert. Die Darstellung und Behandlung des Stoffes ist allseitig und eigenartig, und vermittelt nicht nur eingehende Kenntnisse, sondern auch schätzenswerte Anregungen. Die angefügten Bilder, Karten und graphischen Darstellungen sind recht gut. Es findet sich in diesem Werke in Wort und Bild vieles vereinigt, was man sonst mühsam aus verschiedenen Büchern zusammensuchen muss. Besonders sei auch die zusammenfassende Darstellung der deutschen Wirtschafts- und Verkehrsgeographie hervorgehoben. Der letzte Teil des Buches behandelt die deutschen Kolonien in derselben Weise.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Rothstein, Dr. Gustav u. Dr. theol. J. W., Unterricht im Alten Testament. 1. Teil. Hilfsbuch für den Unterricht im Alten Testament. 2. Teil. Quellenbuch für den Unterricht im Alten Testament. Halle a. S. 1907, Waisenhaus. Preis 2,40 M., 2,60 M.

Hess, Wilhelm, Die Bibel. Praktische Einführung in Inhalt und Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Tübingen 1906, Mohr. Pr. geb. 1,40 M.

Lehmensick, Fritz, Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. Dresden-Blasewitz 1907, Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 3,20 M.

Religionsgeschichtliche Volksbücher herausgegeben von Fr. Michael Schiele. 1. Reihe. 13. Heft. Die Zukunftshoffnungen des Urchristentums von Prof. Lic. R. Knopf. 2. Reihe. 10. Heft. Jesaia von Prof. D. H. Guthe. 7. Heft. Saul, David, Salomo von Prof. Lic. Dr. G. Beer. 4. Reihe. 1. Heft. Pietisten von J. Jüngst. 2. Heft. Paulus Gerhardt von Prof. D. Paul Wernle. 5. Reihe. 4. Heft. Was uns Jesus heute ist von Prof. Dr. A. Meyer. Tübingen 1907, Mohr. Pr. je 0,50 M.

(Fortsetzung folgt.)

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S

A. Abhandlungen.

I.

Erziehung und Weltanschauung.

Von Dr. **Wilhelmine Geissler.**

Es gibt wohl keinen normalen Menschen, der nicht eine Art von Weltanschauung oder Weltansicht besässe. Darunter wird man verstehen eine über das einzelne, bloss Gehörte und Gelehrte hinausgehende zusammenhängende Meinung über die Welt als Ganzes, mit dem, was zur Welt im allgemeinen gehört, der Natur, dem Menschen, den Werten des Geistes und des Gemütes. Man sieht schon in dieser allgemeinen Begriffsbestimmung, dass solche Weltansicht etwas Philosophisches ist. Zwar hängt damit nahe zusammen das Religiöse, Ethische, der Begriff der Schönheit, der Begriff von dem, was Recht ist, vom Schicksal, von der menschlichen Gemeinschaft, die Idee von der unendlichen Welt, der Ewigkeit, von der Grossartigkeit der Natur usw. Aber wie sehr auch dies alles mit einzelnen Wissenschaften zusammenhängt, eine solche Weltansicht betrifft nicht das Einzelne, Erforschte, Gelehrte, sondern die zu Grunde liegende Idee, die Grundbegriffe, und diese sind in allen diesen Zweigen seelischer Tätigkeit und seelischen Wesens philosophischer Art. Man denkt darüber nach mit den allgemeinen Mitteln des Verstandes und der Vernunft. Die Weltansicht ist in dieser Beziehung ein Produkt des Denkens, wenn auch der Gegenstand des Denkens aus mancherlei Gebieten stammt und wenn auch dieses Denken beeinflusst wird von Quellen, die nicht eigentlich verstandesgemäss sind. Kann man letzteres von der Philosophie sagen?

Wer die Geschichte der Philosophie kennt, wird kaum daran zweifeln, dass eine endgültig siegende Lehrmeinung niemals existieren wird. Das sagt uns auch unser Nachdenken. Grundbegriffe wird man nicht weiter zurückführen können, falls es wirklich Grundbegriffe sind. Der Versuch der konstruierenden Philosophie, alles



aus einem Urbegriffe, einem Absoluten abzuleiten, ist missglückt und wird immer wieder missglücken. Bei diesem Ableiten gebraucht man eben ausser dem einen angenommenen Grundbegriffe andere hinzuzuziehende Wörter, eine Ausmalung, und mit dieser Ausmalung ist immer, oft unbemerkt, anderes herangezogen, was nicht in jedem Grundbegriffe steckt oder was erst künstlich nachträglich hineingedeutet wird. Neuerdings trennt man sogar immer mehr einzelne Gebiete, einzelne Seinsstufen, selbst innerhalb einer einzelnen bestimmten Wissenschaft, und sucht dadurch die darin auftretenden Rätsel zu lösen. Ich verweise nur auf K. Geisslers Lehre von den Weitenbehaftungen des Unendlichen, mit deren Hilfe die überall selbst in der exakten Mathematik steckenden Schwierigkeiten des Unendlichgrossen und -Kleinen, der Begrenzungen neue Aufklärung erlangen. Es ist nicht zufällig, dass derselbe Philosoph und Mathematiker sich für eine Metaphysik der Möglichkeiten ausspricht, wonach ein Beweis für irgend eine Grundansicht nicht möglich ist, auch nach Wahrscheinlichkeit eine exakte Entscheidung nicht gefällt werden kann, höchstens derjenige seiner Lehre eine grössere Sicherheit zuschreiben darf, der einen weiteren Blick hat und weitere Tatsachengebiete mit heranzieht.[1]) Wer z. B. nur die empirischen Tatsachen des räumlich-zeitlichen Lebens kennen will und nun glaubt, daraus alles herleiten zu können, was ihm bekannt ist, der hat eine beschränktere Aussicht als ein Philosoph, welcher bei völliger Anerkennung des Empirischen im empirischen Seinsgebiet die dadurch nicht erklärbaren Erscheinungen anderer Gebiete in ihrer Eigenart würdigt.

Selbstverständlicherweise kann darum doch nicht etwa jeder behaupten, er habe eine unwiderlegliche philosophische Weltansicht. Die sorgfältigste Prüfung aller möglichen Einwände, kurz eine hohe philosophische Bildung gehört dazu. Aber trotzdem besitzt jeder eine Art von Philosophie. Sie ist oft sehr mangelhaft, schlecht durchdacht, unbewiesen, voller Widersprüche, sie entspringt aber doch der Möglichkeit gewisser Grundannahmen.

Zum mindesten zeigt sich bei fast allen Menschen eine energische Neigung mitzusprechen und bei solchen Fragen auch die eigene Meinung zu äussern. Man brauchte sich wenig darum zu kümmern, wenn nicht gerade hier sich äusserte, welche Auffassung ihrer eigenen Lebensführung die Menschen im Inneren ihrer Seele bewahren. Ich will natürlich nicht sagen, dass ein Mensch mit materialistischer Weltansicht darum sittlich schlecht zu handeln brauchte, oder der Idealist im Leben etwa durchaus nicht auf seinen

[1]) Vgl. die Bücher des Genannten über das Unendliche, seine zahlreichen Abhandlungen in nahezu allen philosophischen Zeitschriften; Päd. Studien XXVII, S. 55ff.; auch meinen Aufsatz: Die Bedeutung der Definitionen für die philosophischen Grundannahmen (Philos. Wochenschrift, Bd. 4, No. 8/9, 1. Dezember 1906).



Vorteil bedacht wäre. Aber es zeigt sich in der philosophischen Weltansicht das Wesen des Menschen, sofern er sich abkehrt vom Alltäglichen, vom blossen Erwerbe, von der engen unvermeidlichen sinnlich-körperlichen Lebensführung, so weit er emporblickt zum Höheren, sich darauf besinnt, dass er etwas anderes, etwas Grösseres ist, als sich in der täglichen Ausübung seiner einseitigen Tätigkeit zeigt. In der Abendstunde, am Feiertage, bei besonderen Schicksalen, wenn der Tod ihm bei seinen Liebsten entgegentritt oder in schwerer Krankheit nahetrat, wenn er ein tiefergehendes Buch liest, wenn er von Gott hört und an Gott denkt, auch bisweilen beim Gespräche mit anderen wird das Bedürfnis wach, selbst zu sagen und zu denken, was die Welt für den Menschen ist. Und dazu ist es nicht nötig, dass der einzelne Mensch seiner Bildung nach ein Philosoph ist. Wenn wir also überlegen wollen, woher diese so verschiedenen philosophischen Ansichten der Menschen stammen, so schliessen wir die Berufsphilosophen aus. Bei ihnen ist es hauptsächlich das Ringen des nachdenkenden Geistes, welches sie zu gewissen alten oder auch eigenen neuen Meinungen führt. Es wäre zwar möglich, auch bei ihnen gewisse Quellen für den bestimmten Ausfall ihrer Denkresultate anderswo als im blossen Denken zu entdecken. Es liegt im Wesen der Philosophie als der Lehre, die aus unbeweisbaren Elementen heraus aufbaut, dass die Neigung dabei doch eine Rolle spielt. Aber der Philosoph kann viel eher als ein anderer seine etwa jugendlichen Ansichten durch eigene Kraft umwerfen, und wir finden darum auch tatsächlich Schwankungen, namentlich im jüngeren Lebensalter der Philosophen. Anders steht es mit den übrigen Menschen, auch mit den Gelehrten, so weit sie nicht zugleich Philosophen sind oder doch allmählich werden. Auch die Fachgelehrten haben nebenbei eine allgemeine philosophische Weltansicht, die sie oft recht heftig und energisch vertreten, sogar manchmal in ihre Fachwissenschaft übertragen. Diese Philosophie braucht trotz grosser Tüchtigkeit im Fache nicht auf einer hohen philosophischen Stufe zu stehen — Beispiele hierfür gibt es genug — sie hat ihren Ursprung nicht in dem langen Ringen eines philosophischen Nachdenkens.

Worin hat nun die Welt- und Lebensphilosophie des einzelnen ihren Ursprung? Es gibt in manchem Menschenleben tiefeingreifende Ereignisse, welche die bisherige Weltansicht wesentlich ändern oder eine solche in mancher Beziehung neu begründen. Ein plötzliches, das Innere auf das Heftigste ergreifendes Unglück vermag manchen, der bisher in ziemlichem Gleichmute seine gewohnte Bahn ging, entweder zum weltschmerzlichen Pessimisten zu machen oder nach Überwindung der ersten Erschütterung zum Stoiker oder auch zum Leichtsinnigen, der alle Rücksichten fortwirft. Wovon aber hängt dies „entweder oder“ ab? Es kann, da ganz ähnliche Ereignisse so verschieden wirken können, nicht allein seinen Grund in diesen

haben, sondern in einer früherliegenden Zeit. Es kann auch anderen das schwere Ringen mit der Existenz, immer erneutes Fehlschlagen ihrer Hoffnungen und Wünsche, wiederholte Enttäuschung bei anfänglichem Glauben an das Gute und Schöne im Menschenschicksal, endlich langwierige Krankheit einen tiefgehenden Charakter aufprägen, aus dem wieder eine bestimmte Weltansicht hervorgeht. Auch hierbei ist es nicht nötig, dass immer eine dem Pessismismus nahestehende Stimmung oder Meinung zustande kommt. Das hängt noch von anderen Umständen ab. Es kann ferner eine vererbte Anlage des Gemütes, die Neigung zu Tiefsinn, zur Hysterie, zu gewissen anderen Nervenerkrankungen die Bevorzugung bestimmter Ansichten begünstigen. Oft genug sieht man, dass eine Tochter allmählich ähnlich über die Welt denkt wie die nervöse oder hysterische oder gar zu schwererer geistiger Krankheit neigende Mutter. Das braucht nicht allein aus der ererbten Anlage zu stammen. Da die Tochter gewöhnlich die Ansichten der Mutter kennen lernt, auch — wie es bei der Hysterie, selbst bei den Erscheinungen des Veitstanzes und ähnlichen beobachtet wird — durch Nachahmung die Fehler der Mutter leicht annimmt, so kann auch die Neigung zu bestimmter Weltansicht daraus entspringen.

Alle diese genannten Fälle liegen meinem Thema nicht fern. Denn wenn selbst die Umstände, denen man direkt die Weltansicht zuschreiben wird, nicht pädagogischer Art sind, so wirkt doch auch dabei die Erziehung beträchtlich mit und bewirkt oft den Ausschlag nach der einen oder anderen Seite, wo derselbe nichtpädagogische Grund die eine oder andere Wirkung haben kann. Ist es nun wirklich die Erziehung, welche so bestimmend mitspricht? Man sollte denken, in der Jugend läge die Philosophie noch fern. Das ist so weit richtig, als freilich der junge unerfahrene und noch unfertig gebildete Geist eines eigentlichen ernstphilosophischen Denkens unfähig ist. Es befindet sich gewissermassen in ihm noch alles in labilem Gleichgewichte. Wenn man überhaupt von einem Mechanismus vergleichsweise reden kann,[1]) was bei der Konstruktion des Organischen wohl erlaubt ist, so ist dieser noch nicht fest, lässt noch überall Spielraum, ist darum auch nicht geeignet, eine Art von festem, wenn auch vielleicht lückenhaftem Gebäude einer Weltansicht herzustellen. Aber aus dem oben Gesagten wird man erkennen, wie sehr doch eine solche Ansicht in gewissen Neigungen wurzelt; und diese findet man recht lebhaft bereits und gerade im Jugendalter. Ferner ist der Trieb der Nachahmung alsdann am grössesten, und durch ihn wird die Aufnahme philosophischer Meinungen gefördert. Wenn darum auch das Kind wirkliche philosophische Gespräche und Lehren nicht zu erfassen vermag,

---

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: Der Wille und die Erziehung in Professor Meumanns Experimenteller Pädagogik, 1907.

so hört es doch aus ihnen heraus ein Urteil über Dinge, die ihm bereits fassbar erscheinen. Eine Mutter war selbst erzogen worden in einer recht für sich lebenden Familie mit streng rechtlichen Grundsätzen, aber sie hatte auch bereits als Kind oft davon sprechen hören, wie wenig man den Menschen trauen könne, wie viel Falschheit, Egoismus, Betrug, Lüge herrsche. Die Folge war, dass sie sich später, als Mutter, ebenfalls sehr von den Menschen zurückzog und die Schlechtigkeit leicht spürte, sobald sie mit anderen zu tun hatte. Sie bemühte sich, in ihren Töchtern dieses Gefühl nicht gross zu ziehen, da sie einsah, dass man dadurch alleinsteht und schlecht in der Welt fortkommt. Aber das gelang ihr nur zum Teil. Die von ihr durch Erziehung übernommene Meinung zeigte sich auch bei ihren Kindern lebhaft. Und dies ist sehr natürlich. Was man von den Eltern hört und zwar mit dem Ernste, den eine solche Lebensansicht erteilt, das prägt sich stark und für immer ein. Die entgegengesetzte Bemühung durch das Wort wirkt, wie überhaupt das Wort weniger wirkt als das Beispiel, nicht hinreichend.

Es ist nicht bloss eine Neigung zum Pessimismus oder Optimismus, die auf ähnliche Art entstehen kann, es ist auch direkt der Inhalt des Denkens, den man aus dem Elternhause mit ins Leben nimmt. Das Kind lernt in der Schule bestimmte Dinge, bei denen man methodisch fortschreitet. Der Lehrer ist vorsichtig im Aussprechen allgemeiner Urteile, er weiss, wie ihm das sonst verdacht werden kann, wie leicht eine verfrühte Meinung verursacht wird. Die Eltern sind selten so vorsichtig. Sie wollen auch in ihrem eigenen Heim nicht sich ewig in acht nehmen. Namentlich über jene Dinge, die doch schliesslich für jeden Menschen höchst wichtig sind, wollen sie wenigstens zu Haus sich dann und wann offen aussprechen können, sei es auch nur in gewissen allgemeinen Urteilen über die Welt. Um so auffälliger ist dies dem Kinde. Das Kind ist infolge seiner noch nicht abgeschlossenen Bildung, seines labilen Gleichgewichtes auch im Urteile bereit, rasch zu entscheiden. „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort" — und mit der Meinung. Woher soll es eine selbständige Meinung nehmen? Es hat den Drang, derartige Urteile zu fällen. Nun hört es von den Eltern hier und da entschiedene Meinungen. Stehen diese im Gegensatze zu dem, was es sonst hört, so wirken sie um so stärker. Oft wird z. B. die Wirkung eines langjährigen Religionsunterrichtes der Schule durch einzelne anders klingende Worte der Eltern gänzlich zerstört. Das gilt auch von anderem Unterrichte. Es rührt dies nicht etwa davon her, dass die Kinder von vornherein die Eltern als Autorität höherstellten. Es ist ja bekannt, welchen Eindruck die Schule namentlich im Anfange auf das Kind macht. Dasselbe erteilt selbst Kleinigkeiten, die in der Schule vorkamen, die höchste Wichtigkeit. Es macht sich aber im Kinde im Verlaufe

seiner Schulzeit ein Bedürfnis geltend, herauszuspringen aus dem engen Geleise. Die Schule kann dem einzelnen Kinde mit seinen Neigungen nicht immer gerecht werden; es fühlt leicht das Gleichmässige, Ausgedachte, Methodische. Und es wartet auch oft vergebens darauf, dass sein Wunsch, auf gewisse schwere Fragen Antwort zu erhalten, dort erfüllt wird. Nun holt es sich eine Antwort, wo es dieselbe leicht finden kann.

Es ist gewiss gut, wenn die Schule in dieser Beziehung wie — man ja auch oft fordern hört — dem Kinde näher tritt, als es namentlich früher geschah. Ich darf hier vielleicht darauf Rücksicht nehmen, dass man neuerdings viel davon spricht die philosophische Propädeutik in die höheren Schulen wieder einzuführen. Andere sind dagegen, indem sie glauben, es könne gerade dadurch leicht das Dogmatische in die philosophische Ansicht zu sehr eingeführt werden. Man verlangt, dass die Lehrer auch entsprechend und zwar undogmatisch, allgemeiner gebildet würden und dass solcher philosophischer Unterricht mehr anregend als meinungsbildend gegeben werde. Einig ist man aber, mit wenigen Ausnahmen, darin, dass ein philosophischer Geist, längst vor dem Alter und der Bildungsstufe der obersten Gymnasialklasse in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gepflegt wird. Was wird man aber darunter verstehen? Heisst dies, dass man schon in der Schule im Kinde eine bestimmte Weltansicht begründen solle? Dann würde sicherlich solche Abschweifung nach Seite der Philosophie zu verwerfen sein. Das Kind soll überhaupt, ganz besonders aber hierin in der Schule nichts absolut Fertiges erhalten. Die Vorbereitung für das Leben, welche die Schule gibt, besteht nur zum Teile darin, etwas Festes, Starres mitzugeben. Man sagt zwar und mit Recht, es müsse durch die Schule ein wirklich fester Grund gelegt werden, der den Menschen stärke und unerschütterlich durch das Leben begleite; wenn nun aber die philosophische Weltansicht sich auf die Grundbegriffe bezieht, so müsse also gerade darin die Schule Bestimmtes leisten. Diese Schlussweise ist falsch. Das Kind fängt nicht seine Bildung an mit der Überlegung solcher Begriffe wie: das Sein, die Welt, das Unendliche, die Seele, die Materie. Im Gegenteile es bedient sich dieser Begriffe zuerst immer nur in ganz beschränktem Sinne. Wir lachen ja oft genug, wenn wir ein Kind diese Wörter gebrauchen und allgemein darüber urteilen hören. Warum? Weil ihm die Kenntnisse und Erfahrungen noch fehlen, die bei uns den Sinn der Begriffe feststellten. Also gerade die ersten einfachsten Begriffe — wenn man unter Einfach das Unzerlegbare, schliesslich nicht mehr Erklärbare versteht — werden als solche erst spät klar. Die Philosophie als Denkwissenschaft erfordert eine vorhergehende Schulung. Aber es kann dabei doch diese Schulung Rücksicht nehmen auf das, was später kommt. Wenn also im Volksschulunterrichte auch nicht im allgemeinen darauf gerechnet werden

kann, dass die Kinder sich später zur wissenschaftlichen Philosophie erheben, so hat man doch darauf zu rechnen, dass sie Urteile fällen werden, und zwar ganz entschiedene. Die Menschen lassen sich schliesslich im Leben doch durch diese allgemeinen Urteile über das Dasein, das Menschenschicksal, die Bedeutung der Tierwelt, der Erde, des gesamten Himmelssystemes, des Raumes und der Zeit bestimmen, sie legen, auch ohne die Philosophie wissenschaftlich zu kennen, diesen ihren Meinungen grosse Wichtigkeit bei. Es ist darum nicht gleichgültig, ob die Lehrenden, auch an den Volksschulen, darauf Rücksicht nehmen. Wir wollen und sollen mehr wissen und mehr denken, als wir direkt verwerten können. Denn unser indirekter Einfluss ist nicht minder gross. Wie aber kann man sich verhalten, wenn man doch eigentliche Philosophie nicht in den Unterricht hineinbringen darf? Soll man seine Ansichten gelegentlich äussern, damit die Kinder diese vernehmen und daran einen besseren Halt haben als an oft unüberlegten und weniger durchdachten Reden der Eltern im Hause oder irgendwelcher Fremder?

Das würde wenig Zweck haben, noch weniger Zweck als direkt Philosophie zu treiben. Denn solche einzelnen Urteile, wenn sie auch mit voller Überlegung gemacht werden, können nicht verstanden werden, werden später wiederholt und ausgelegt werden in einem Sinne, den man gar nicht beabsichtigte. Es kommt hier nicht darauf an irgendwie direkt einzuwirken auf die spätere Lebensphilosophie. Nein es gibt eine andere Methode, mit der man, ohne selbst zu bestimmen, fähiger macht zu einer passenden späteren Wahl. Ich habe oben schon angedeutet, welche Philosophie man höher stellen wird als z. B. die einseitig empirische. Mit der Einseitigkeit verträgt sich nicht eine Vertiefung, wie man sie mit Recht von der Schule fordert und zwar ohne Überbürdung mit Lehrstoffen. In welchem Sinne eine Vertiefung und Vielseitigkeit möglich ist gerade bei Beschränkung, darüber ist an anderer Stelle dieser Zeitschrift so eingehend und gründlich gesprochen worden, dass ich mich darauf beziehen darf.[1] „Das Interesse (siehe daselbst S. 6), dass der Unterricht sich zum Zwecke setzen soll, kann schon aus diesem Grunde (Überfülle und Widerspruch der Anforderungen verschiedener Stände und Berufsarten und die daraus entstehenden Schwierigkeiten) kein allseitiges sein, ohne dass es darum ein einseitiges sein müsste.“ Es muss bei Vielseitigkeit des Interesses gesichert werden „der Zusammenschluss des Mannigfaltigen in der Einheit der Persönlichkeit“ (S. 12). Es soll nicht in einseitiger Weise ein Element z. B. das empirische die anderen unterdrücken; es soll mit Herbartschem Ausdrucke das „gleichschwebende“ vielseitige Interesse gewahrt werden, die echte Vielseitigkeit soll gerade vor

[1]) Unterricht und Interesse, von Dr. M. Schilling. Heft 1, 1907.

Zerfahrenheit bewahren (S. 17). Vielseitigkeit wird — ausser bei einem ungewöhnlich begabten Geiste — nicht ganz von selbst entstehen. Einseitigkeit viel eher. Denn das Leben, namentlich des sauer Erwerbenden, ist einseitig und wird meist immer einseitiger. Vielseitigkeit kann nicht auf der Schule einfach vorgeschrieben, als ein Dogma gelehrt werden. Aber sie entsteht, wenn man das Gemüt und den Geist von vornherein in mannigfacher, nicht pedantischer Weise zu entwickeln sucht. Die lebendige Anregung des Lehrers oder der Lehrerin soll nicht darin bestehen, dass sie ihren Kindern bestimmte Ansichten lebendig und mit Entschiedenheit vortragen, sondern darin, dass sie die Gedanken der Kinder vielseitig zu entwickeln suchen. Gedanken kann man nicht einflössen. Aber man kann sie aufsuchen. Kinder haben oft mehr Gedanken, als im Unterrichte zur Erscheinung kommt. Das häufigere Fragen, das liebevolle Nachgehen — natürlich soweit es geht — bei kindlichen Gedankengängen, das allmähliche Bessern der kindlichen Unlogik ist schon sehr dienlich. Dann aber kann man anregen. Hier kommt es natürlich nicht bloss auf diese allgemeine wesentliche Vorschrift jedes Unterrichtes an; es kommt darauf an, in welchem Sinne man anregt und die Neigung des Kindes in bestimmte nützliche und fördernde, nicht einseitige Bahnen lenkt. Widerspricht sich dies nicht: bestimmte und nicht einseitige? Bestimmt sind sie durch den Lehrstoff, nicht einseitig durch die Betrachtungsart.

Ein Beispiel ist die Naturbetrachtung. Es ist bekannt, dass viele Menschen immer wieder in der Natur ihre Erholung, ja ihre Erhebung suchen und finden. Die Art, wie man die Natur auffasst, hängt unmittelbar zusammen mit der philosophischen Lebensansicht. Es gibt kaum völlige Pessimisten, welche für die Natur schwärmen, es gibt Optimisten, welche ihrer Schwärmerei für die Natur dadurch Ausdruck geben, dass sie dieselbe mit menschlichem Geiste zu beleben suchen. Das griechische Altertum gibt uns ein nichtchristliches Beispiel der Belebung durch menschenähnliche Gottheiten, die Dichter ein solches, das sich mit dem Christentum verträgt. Kinder haben grosse Freude an der Natur, die Bilderbücher, welche Tiere enthalten, hübsche Blumen, auch Wald und Feld zeigen, werden gern besehen. Nicht bei allen erhält sich diese Freude bis in das Alter. Es wäre aber möglich darauf beim Unterrichte einzuwirken, ebenso wie man bei den Spaziergängen die Freude erhöhen kann. Dem Kinde wird jeder Gegenstand langweilig, wenn es ihn zu oft von neuem in derselben Art kennen gelernt hat. Kann man die Natur zu oft kennen lernen? Wir wissen sehr wohl, dass die Naturforschung noch weit davon entfernt ist alles zu kennen, noch weiter davon alles zu erklären. Dem Kinde wird das langweilig, dem es nach seinem eigenen kindlichen Verstande keinen Geschmack, keine neuen Seiten mehr abgewinnen kann. Da aber die Natur unerschöpflich ist, so muss es an uns liegen, wenn unser

Interesse erlahmt. Und wenn es bei den Kindern zeitweilig das Interesse erlahmt, wenn sie es später nicht verstehen, sich an der Natur zu erfreuen und dadurch selbst bei schlimmen Lebensschicksalen eine Art Trost und Erfrischung zu finden, so kann daran auch zum Teil der frühere Unterricht schuld sein. Sagen wir lieber anstatt schuld: das Verdienst, welches sich die Schule erwirbt, kann oft noch grösser sein. Es kommt darauf an die Naturbetrachtung bei den Kindesn gerade nach ihrer Altersstufe richtig zu erweitern, sie richtig wieder anzuregen, sie von neuem da etwas Unbekanntes finden zu lassen, wo sie schon glaubten alles zu kennen. Also die Methode des Unterrichts tut hier das Beste.

Ähnlich ist es in den anderen Fächern. Die Literaturgeschichte kann auch an den höheren Schulen anstatt zum Genusse, zum Abscheu werden. Es langweilen sich dabei nicht wenige Kinder. Worin liegt das? Gewöhnlich daran, dass der betreffende Lehrer nicht die Tür offen sieht, durch welche er gerade in das Verständnis dieser bestimmten Kinder eindringen kann. Verlangt man, dass ein unentwickeltes Mädchen die Liebeskonflikte in Schillerschen Stücken wie Maria Stuart richtig fassen und mitfühlen soll, so verlangt man Unmögliches. Zwingt man solches Mädchen, darüber in dieser Weise Aufsätze zu machen, so erregt man Abneigung statt Zuneigung und Begeisterung. Da ich gerade von Schiller spreche, so möchte ich ein paar Worte über dieses Thema hinzufügen. Die Lektüre dieses Dichters kann zu einer reichen Quelle des Genusses schon für den ganz jugendlichen Geist werden. Ich weiss, dass freilich die Begeisterung selten in der Schule beim stückweisen Durchnehmen, beim Aufsatzschreiben entflammt wird, dass aber doch manche Kinder für sich allein mit grosser Begeisterung lesen und davon in ihrer Lebensansicht für immer bestimmt werden. Es kommt beim Unterrichte nicht darauf an, dass die Kinder recht viel vom Inhalte wissen; es ist viel wichtiger, wenn man bei ihnen eine Erhebung des Gemütes auch während der Stunden erreichen kann. Das Beste ist natürlich, wenn man sie veranlasst, ohne dass Schulaufgaben gestellt werden, d. h. freiwillig mit Lust zu lesen und zu geniessen. Es ist sehr schwer, die Klassiker in dieser Art in der Schule zu betreiben. Dieselbe Schwierigkeit im Kleinen liegt auch schon bei Lesestücken des Lesebuches in früherem Alter vor. Sie ist oft geringer bei den ganz Kleinen, weil diese das stückweise Durchnehmen noch nicht so empfinden, weil ihnen ein Lesestück wie etwas grosses vorkommt. Später aber sucht man — mit Recht — an das Lesestück allerlei Gedanken zu knüpfen. Man lässt es nicht bloss lesen, nachschreiben, wieder erzählen, man stellt auch weitergehende Fragen usw. Dabei tritt denn die Schwierigkeit voll zutage. Ein guter Lehrer sucht seine Schüler möglichst intim zu kennen. Er fühlt heraus, wofür sie sich wirklich erwärmen können. Er nimmt sich die Freiheit, seinen Gedanken-

gang danach zu modifizieren, er arbeitet nicht nach der Schablone. Dabei kann er doch die Bestimmungen beachten und erfüllen. Eine einsichtige Schulbehörde prüft nicht bloss nach dem Inhalte, sondern ist erfreut, wenn sie auf tieferes Verständnis stösst, wenn sie sieht, wie die Kleinen mit Leib und Seele bei der Sache sind. Je mehr dies gelingt, umsomehr wird die Art der künftigen grossen Menschen durch die Schule bestimmt, um so segensreicher ist ihr Einfluss, und zwar ohne Einprägung bestimmter Philosophie.

Wer von der Jugend her gewohnt ist, alles, was er erlebt, vielseitig zu betrachten, wer nicht gleich bereit ist, ein endgültiges Urteil zu fällen, wer sich nicht gleich übermannen lässt von der Widrigkeit des Schicksales, wer erst bei jeder Frage mit sich zu Rate geht, der nimmt diese Gewohnheit mit in das Leben bis an das Ende. Man sagt nicht umsonst von einem weisen und gefassten Manne: er ist ein Philosoph! Das braucht nicht zu heissen: er fördert die Menschheit durch ein neues philosophisches System, er ist imstande, gelehrte Abhandlungen und Bücher über Philorophie zu schreiben. Man meint, er sei ein Philosoph der eigenen Tat. Man soll vor allem die Welt- und Lebensansicht gewinnen, dass man das Üble erträgt, nicht verzweifelt, nicht bloss Schlechtes sieht, das Gute bemerkt, dem Schicksale nicht trotzig gegenübersteht wie ein Unbescheidener, der seine Grenzen als endliches Wesen nicht kennt und nicht berücksichtigen will, man soll innere Bescheidenheit besitzen. Und ist diese Tugend des praktischen Philosophen nicht auch eine Tugend — des Schulkindes? —

II.

Zum Unterricht in der biblischen Geschichte.

Von Schulrat **Brossmann,** Seminardirektor a. D. in Leipzig.

In Besprechungen mit Sozialdemokraten, z. B. bei Gelegenheit der religiösen Diskussionen, welche die der Sächsischen Evangelisch-sozialen Vereinigung angehörende Ortsgruppe Leipzig in mehreren Wintern veranstaltet hat, — in solchen Besprechungen hört man, wenn der Religionsunterricht der Volksschule erwähnt wird, sehr oft die Worte: „Durch den Religionsunterricht werden die Köpfe verkleistert. Da hören die Kinder in einer unverhältnismässig grossen Menge von Stunden lauter Sachen, die sie nach der Schulzeit einfach abschütteln, die eine blosse Last gewesen sind, die nichts nützen. Schade um die Zeit. Die hätte zu nötigeren Sachen angewandt werden müssen. Der Religionsunterricht will die Kinder

an die Kirche ausliefern. Die Kirche will herrschen. Da ist, ganz wenig Ausnahmen abgerechnet, ein Geistlicher wie der andere. Sie alle arbeiten um des Brotes willen. Auf Gymnasien und Universitäten wird über Sachen, die in die Religion einschlagen, die Wahrheit gelehrt, z. B. in der Wissenschaft der Geologie; aber für unsere Kinder ist die Kirchenlehre gut genug, die Lehre, dass Gott in sechsmal 24 Stunden die Welt geschaffen hat. Fort mit diesem Wust! Tretet aus der Kirche aus! Geht zu den Deutsch-Katholiken! Wir müssen für unsere Bildung selber sorgen. Der Staat tut das nicht in ausreichender Weise. Die Volksschule leistet das nicht, was sie leisten sollte."

Was kann man darauf erwidern? Was kann man darauf erwidern, nachdem am 16. März d. J. im preussischen Abgeordnetenhaus Pfarrer Heckenroth behauptet hat, die Volksschule habe in der Hauptsache der Frömmigkeit zu dienen und im Nebenamte dem Unterrichte? Man muss wissen, was in dem Kreise, wo solche Ansichten gelten, unter der Frömmigkeit verstanden wird, gewiss nichts anderes als Buchstabenglaube und Verzicht auf eigene Gedanken. Und diesen Kreisen bleibt vor der Hand in Preussen die Volksschule überliefert. Studt ist ein Feind der Fachaufsicht und lässt diese mehr und mehr zurücktreten. Geistliche verstehen es nach seiner Ansicht ganz gut, die Lehrer zu beaufsichtigen. 900 preussische Geistliche sind Schulinspektoren im Nebenamte. Diese 900 sind doch in erster und zweiter Linie Geistliche und der Mehrzahl nach sehr konservative und sehr bekenntnistreue Geistliche und erst in dritter Linie Pädagogen und solche Männer der Schule und des Volkes, die mit klarem und vorurteilsfreiem Blicke erkennen, was unserer Zeit nottut. Was ist da zu hoffen? So steht's in Preussen, und von Preussen geht immer ein starker Einfluss aus auf die andern deutschen Staaten. „Preussen voran."

Die Frage nach dem Religionsunterricht ist besonders in Fluss gekommen durch die Bremer Denkschrift vom September 1905 und neuerdings durch die Disziplinarverhandlungen gegen vier Bremer Lehrer und durch die Verurteilung dieser Lehrer. Jene Denkschrift will bekanntlich den Religionsunterricht der Volksschule abschaffen. Dem gegenüber sagen wir: Nein, aber umwandeln wollen wir ihn. Schon seit lange haben sich denkende Lehrer mit dieser Angelegenheit befasst und dringen auf Reform. Man sage nicht: Das sind herzlose Menschen, das sind Feinde der Religion. Sollte denn der zeitherige Religionsunterricht wirklich vollkommen sein und keiner Verbesserung bedürfen? Bei den früher fast allgemein geltenden Anschauungen mag er in einer gewissen Weise genügt haben. Aber unser ganzes geistiges Leben ist anders geworden, und es gibt sogar heute nicht einen einzigen orthodoxen Theologen, der in allen Hauptfragen noch so dächte, wie die frommen und rechtgläubigen Männer des 16. Jahrhunderts gedacht haben.

Denkende Lehrer von heute finden es auffällig, dass die eingeführten biblischen Geschichtsbücher 1. Sagen und Dichtungen, 2. wirkliche Geschichte und 3. solche Geschichten bringen, die nachweisbar durch Zusätze verfälscht worden sind. Denkende Lehrer von heute verlangen daher Berücksichtigung der Fortschritte der Wissenschaft im allgemeinen, . und auf dem Gebiete der biblischen Geschichte verlangt man Berücksichtigung derjenigen wissenschaftlichen Tatsachen, deren Kenntnis wir hauptsächlich Wellhausen, Gunkel und Wernle, aber auch noch vielen anderen verdanken. Hierbei handelt es sich zunächst um die eigentlich selbstverständliche Anerkennung des Grundsatzes, dass bei Feststellung der Geschichte Israels gegenüber den Quellschriften dasselbe Verfahren notwendig ist wie bei der Geschichte der andern Völker. Es müssen eben bei jeder Geschichtschreibung die Quellen geprüft werden. H. Holtzmann (in Strassburg) sagt: „Ein Privilegium, welches von solcher Prüfung freispricht, gibt es im Rechtsstaat der Wissenschaft nicht. Wer es begehrt, setzt seine Sache sofort dem Verdacht der Unehrlichkeit aus. . . . In unserer gesamten wissenschaftlich geschulten Theologie findet die altprotestantische und heute noch katholische Lehre von der göttlichen Eingebung der Werte oder vielmehr der Wörter in der Bibel keinerlei Vertretung mehr. Sie ist ein Erbstück des nachexilischen Judentums. . . . Für die Wissenschaft gibt es keinen Gegenstand, der Ausnahmegesetzen unterläge.

Das aber sind nun Gedanken, bei deren Verkündigung die Rechtgläubigen in voller Entrüstung die Hände überm Kopfe zusammenschlagen. Es soll beim Alten bleiben. Das Alte habe sich bewährt. Aber schon sehr lange wird über Erfolglosigkeit des Religionsunterrichts geklagt. Hödel hatte seine Sprüche sehr gut gelernt. Das ist lange her. Aber auch jetzt sind die Klagen nicht verstummt. In öffentlichen Versammlungen ist uns von vielen versichert worden, dass die Erinnerung an die Religionsstunden keineswegs zu den angenehmen Jugenderinnerungen gehöre. Das gilt ja natürlich nicht allgemein, gibt aber zu denken. In öffentlichen Bibliotheken wird manches Buch weltgeschichtlichen Inhalts verlangt; aber wer verlangt eine biblische Geschichte? Gewiss, es ist etwas faul im Gebiete des Religionsunterrichts. Kurtz († 1890) sagt: Die heilige Geschichte unterscheidet sich von der profanen durch Wunder und Weissagung. Das ist der Grundirrtum. Kurtz hat die Einheit des Pentateuchs sehr tapfer verteidigt. Kurtz weiss, warum Methusalah 969 Jahre alt wurde, und weiss, was Gott für eine Absicht hatte, als er durch die Sündflut das ganze sündige Menschengeschlecht mit Ausnahme der Familie Noahs vertilgte. Gerade, wie wenn der kaiserlich russische Staatsrat, der gelehrte Verfasser des Lehrbuchs der heiligen Geschichte (1. Auflage 1847, 53. Auflage 1904) zu einer göttlichen Beratung zugezogen gewesen wäre. Das ist die alte Art, israelitische Geschichte zu behandeln. Auf dem Gebiete der Welt-

geschichte ist die eigentliche historische Kritik durch Niebuhr ausgebildet worden (Römische Geschichte 1811—1832). Auf dem Gebiete der Geschichte Israels war lange Zeit solche wahrhaft geschichtliche Darstellung zu vermissen, denn die vorhandenen Geschichtswerke übten nur ganz schüchtern Kritik oder verfolgten bloss den Zweck der Erbauung. Die neue Zeit hat Abhilfe geschaffen. Wie es jetzt römische Geschichte gibt ohne die säugende Wölfin, ohne den Brudermord des einen der beiden Stadtgründer und ohne Horatius Cocles, Mucius Scävola und Clölia: so haben wir jetzt auch eine streng wissenschaftliche Darstellung der israelitischen Geschichte (Ewald, Hitzig, Graetz, Stade, Kittel, Wellhausen, Cornill, Henne am Rhyn, Guthe. Einzelne Teile der israelitischen und jüdischen Geschichte sind bearbeitet von Cornill, Osk. Holtzmann, Hausrath und vielen andern. Hierher gehört auch die Genesis von Gunkel). Die betreffende Literatur ist sehr reichhaltig. Nimmt denn aber die Volksschule davon Kenntnis?

Nun, die pädagogische Literatur der letzten 25 Jahre zeigt uns in sehr erfreulicher Weise einige vorzügliche Erscheinungen, die auf dem Grunde der neueren Forschungen und mit Berücksichtigung derselben entstanden sind. Ich nenne die Namen der Neu-Herbartianer Rein, Thrändorf, Meltzer, Lietz, Reukauf und Heyn, Staude, Heinrich Spanuth. Neben Staude (Präparationen und dazu 1. Ergänzungsheft und 2. Ergänzungsheft, letzteres 1905) stehen Thrändorf und Meltzer mit ihren praktischen Arbeiten in vorderster Reihe. Von Meltzer erwähne ich zuerst sein Alttestamentliches Lesebuch (1898). Die Präparationen von Thrändorf und Meltzer umfassen Unter-, Mittel- und Oberstufe. 1906 ist von Meltzer erschienen: Geschichtlicher Religionsunterricht. 3. Heft: Jesus (2. Teil). Die Urgemeinde. Leipzig, Heinr. Bredt. Meltzer macht mit den Ergebnissen der kritischen Theologie vollständig Ernst. Das ist ersichtlich in sehr vielen Punkten, besonders in den folgenden: 1. Jesaja 53, buchstäblich gefasst, geht nach Meltzer nicht auf eine erst noch kommende Person. 2. Das Johannesevangelium ist als Geschichtsquelle den Synoptikern nicht an die Seite zu stellen. 3. Von den sieben Kreuzesworten erkennt Meltzer bloss das vierte Wort (Eli, Eli pp.) als geschichtlich an, bemerkt aber dazu, die Wirklichkeit dieses Ausspruches lasse sich kaum mit Sicherheit feststellen. 4. Das Osterereignis bespricht Meltzer im Sinne der Visionstheorie. Er sagt 5. „Die Taufe ist keine Stiftung Jesu. Und w e n n sie es wäre, so wäre sie von Jesus nicht als Vermittlerin des Geistes gedacht. Sie kann aber nach Jesu Gedanken als ein sehr wirksames Sinnbild angewandt werden. Taufzwang ist bedenklich." „„Die Nottaufe ist verwerflicher Aberglaube"" (Lipsius). 6. „Die Himmelfahrt, auf Grund von Lk. 24, 50—53 in der Nacht nach der Auferstehung geschehen, und auf Grund von Apg. 1, 1—12 40 Tage später geschehen, ist ein weiteres Glied der Veräusserlichungen. Lassen wir

das Äusserliche dieser Geschichte auf sich beruhen! Himmelan geht unsre Bahn." 7. „Das neue Testament weiss nichts von der Dreieinigkeit."

Betrachtet man die neue Richtung unseres Lehrgegenstandes, so sieht man: die frühere mit vieler Willkür aufgebaute Geschichte des Reiches Gottes oder die Entwicklung des göttlichen Heilplans im alten Testament hat sich umgewandelt in eine kritisch beglaubigte lebensvolle Darstellung der religiösen Kultur in Israel.

Wie aber steht es mit der Benutzung der oben genannten Schriften? Welche biblischen Geschichtsbücher sind eingeführt? Noch die alten; nur einige wenige der neusten Bearbeitungen der biblischen Geschichte atmen neuen Geist. Weit verbreitet ist das biblische Historienbuch für Bürger- und Landschulen von Fiedler, weil. evangelischem Pfarrer zu Döbrichau bei Torgau, 73. Aufl., 1903. Ebenso die von Schorn-Ruete und Busch besorgte Bearbeitung dieses Buches, denn diese ist 1903 in 67. Auflage erschienen. Von den Calwer biblischen Geschichten erschien 1907 die 424. Auflage, von der Zuckschen biblischen Geschichte 1905 die 28. Man betrachte die anbei gegebene allerdings unvollständige Übersicht. Sie zeigt, wie man in neuerer Zeit bei der Auswahl viel strenger verfährt, als sonst, und welche Lieblingsstoffe sich am tapfersten gewehrt haben.

Fiedler. Ausg. A. 1903 73. Aufl.	Hiob	Jona	Tobia	Judith	Daniel	Bel zu Babel	Esther	
Preuss. 1839 1. Aufl.; 1901 89. Aufl.	Hiob	Jona	Tobia		Daniel		Esther	
Preuss-Triebel 1905 7. Aufl.	Hiob	Jona	Tobia		Daniel		Esther	
Lüttgert 1867 1. Aufl.	Hiob	Jona	Tobia		Daniel		Esther	
Fiedler-Schorn-Ruete-Busch 1903 67. Aufl.	Hiob	Jona			Daniel		Esther	
Brünnert 1864 1. Aufl.		Jona	Tobia		Daniel		Esther	

Berthelt-Jäkel-Petermann-Thomas	Hiob	Jona			Daniel		Esther	
Ostermai: Bibl. Geschichten von Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas. Neubearb. v. Ostermai. Ausg. A. 1900 24. Aufl. (4. Aufl. der Neubearbeitung).	Hiob	Jona	Tobia		Daniel			
Wendel 1857 1. Aufl., 1907 325. Aufl.	Hiob	Jona			Daniel			
Sperber, Religionsbüchlein f. d. Unterstufe der ev. Volksschule.								
Sperber, Die bibl. Geschichten für die Mittelstufe mehrklassiger Volksschulen. 1880 1. Aufl., 1906 9. Aufl.					Daniel			
Schäfer 1880 1. Aufl., 1903 22. Aufl.		Jona		Hiob	Daniel			
Reimer u. Richter, f. die Mittelklasse mehrklassiger Volksschulen. 1903 8. Aufl.					Daniel	Tobia		Hiob

Calwer 1832 1. Aufl., 1907 424. Aufl.		Jona			Daniel			
Bodemann-Geist 1896 27. Aufl. von Bodemanns biblischer Gesch.		Jona			Daniel			
Bartho-Grüllich, f. die 4 ersten Schuljahre 1880, 1. Aufl.					Daniel			
Zuck 1851 1. Aufl., 1905 28. Aufl.					Daniel			
Wille, f. die Unter- und Mittelstufe, 1905 6. Aufl.					Daniel			
Bahr, für die Unterklassen aller höheren Schulen, 1906	bringt keine der obigen Geschichten.							

I.

Bei der Wahl oder bei der Behandlung der in der Übersicht angeführten sieben Geschichten scheiden sich die Geister. Keine dieser Erzählungen enthält wirkliche Ereignisse. Aber nach der alten Darstellung werden diese Geschichten als Tatsachen den Kindern geboten. Das ist unrecht.

Von den genannten sieben Geschichten fehlen einzelne in manchen biblischen Geschichtsbüchern, in andern findet sich keine derselben. Die Verfasser haben jedenfalls gemeint, die weggelassenen Nummern seien im allgemeinen entbehrlich, oder sie seien für die Unter- und Mittelstufe ungeeignet.

Wie steht es in den Seminaren? Am meisten verbreitet ist in Preussen wohl Sperber. Sperber hat z. B. eine biblische Geschichte

für Präparanden, eine biblische Geschichte für Seminare, eine biblische Geschichte für die Mittelstufe und eine Geschichte des Reiches Gottes und anderes geschrieben. Sperber ist orthodox, nicht ganz, aber beinahe im Sinne des 16. und 17. Jahrhunderts. Wie steht es in Sachsen? Da lese ich in der 1904 erschienenen Grüllichschen Schrift „Unsere Seminararbeit" S. 48: Für Klasse VI und V ist vorwiegend eingeführt Kurtz, Bibl. Geschichte — in den Seminaren Auerbach, Borna, Dresden-Neustadt, Dresden-Plauen, Grimma, Nossen, Oschatz, Pirna, Rochlitz, Schneeberg, Zschopau, Callnberg und Dresden (Lehrerinnenseminar). In einem Seminare ist das biblische Geschichtsbuch von Berthelt, in einem Schorns biblische Geschichte eingeführt. In Schneeberg ist aber für die Bibelkunde Friedrich Köstlins Leitfaden eingeführt, ein sehr vortreffliches Buch.

1. Von den vorhin erwähnten 7 Geschichten hat sich am festesten erhalten Daniel. Woher kommt das? Das Buch Daniel ist bekannt und beliebt 1. wegen seiner Wunder, 2. weil Jesus auf dasselbe Bezug nimmt, 3. weil einzelnes daraus sprichwörtlich geworden ist und uns geflügelte Worte geliefert hat. Die Wunder der ersten 6 Kapitel sind sehr gehäuft und mannigfaltig und geben der Phantasie reichlich Stoff und Nahrung. Im 2. Kapitel steht: Nebukadnezar träumt, erschrickt und wacht auf. Alle Sternseher und Zauberer und Chaldäer werden geholt. Sie sollen den Traum deuten. Aber der vergessliche König weiss nicht mehr, was er Schreckliches geträumt hat. Die Weisen wissen's auch nicht. Drum sollen sie sterben. Auch Daniel und seine drei Freunde sollen getötet werden. Aber dem Daniel wird durch ein Gesicht des Nachts des Königs Traum geoffenbart. Nebukadnezar hört auch die Deutung und bekehrt sich. Das 3. Kapitel zeigt uns Daniels Freunde im Feuerofen. Aber nicht einmal ihr Haar versengt. Später wird der gewaltige König, den wir in der Weltgeschichte als den Zerstörer Jerusalems kennen gelernt haben, wahnsinnig (Kap. 4) und lebt wie ein Tier der Wüste. Er wird nass vom Tau des Himmels, lebt unter den Tieren des Feldes, verzehrt Gras wie die Ochsen, sein Haar wächst so gross wie Adlersfedern, seine Nägel wie Vogelklauen. Dann aber kommt er wieder zur Vernunft und lobt und ehrt Gott. Ja, wer stolz ist, den kann Gott demütigen. Im 5. Kapitel zeigt sich uns Belsazar, der hier ein Sohn Nebukadnezars genannt wird, in einer grossen Halle zusammen mit tausend seiner Gewaltigen, mit seinen Weibern und Kebsweibern, also mit seinem ganzen Harem, betrunken und übermütig. Wir denken an Heinrich Heines herrliche Ballade

Die Mitternacht zog näher schon;
In stummer Ruh lag Babylon.
Nur oben in des Königs Schloss,
Da flackert's, da lärmt des Königs Tross.



Plötzlich entfärbt sich der König, seine Lenden schüttern, seine Knie schlottern, Finger sieht er, Finger einer Menschenhand, die schreiben etwas an die weisse Wand. Aber niemand kann's lesen. Nur Daniel kann es lesen. Mene, mene, tekel u-pharsin. In derselbigen Nacht ward Belsazar von seinen Knechten getötet. Und nun im 6. Kapitel Daniel unter Darius in der Löwengrube, unversehrt; aber die Männer, die ihn verklagt haben werden nebst ihren unschuldigen Weibern und Kindern, noch ehe sie auf den Boden hinabkommen, von den grimmigen Tieren sofort ergriffen und zermalmt und verzehrt.

Wenn man diese unglaublichen Wundergeschichten mit den beglaubigten Tatsachen der Weltgeschichte vereinigt, so kommt eine sehr merkwürdige Harmonistik zustande. Auf Übereinstimmung der Namen kommt es nicht an. So lesen wir bei Preuss (nach Kurtz): Im 7. J. nach Nebukadnezar war König über Babylon Belsazar (Naboned). . . . Und es kam Kores mit dem Heere des Königs von Medien, Darius (Kyaxares II). Daniel 6, 1 steht ja: Darius aus Medien nahm das Reich ein. Ganz ähnlich 9, 1. Diese Gleichstellung Belsazar = Naboned und Darius = Kyaxares ist eine Gewalttätigkeit. Man hilft sich; es mag biegen oder brechen.

Nach Mark. 13. 14 sagt Jesus: Wenn ihr aber sehen werdet den Greuel der Verwüstung, von dem der Prophet Daniel gesagt hat pp. = Mtth. 24. 15. Dieser Greuel der Verwüstung bestand darin, dass der Brandopferaltar im Tempel umgewandelt wurde in einen Opferaltar des Zeus. Vgl. 1. Makk. 1. 65—64. Vers 57 lautet: Antiochus liess den Greuel der Verwüstung auf Gottes Altar setzen. Wenn Jesus nach Mtth. 24. 30 im Verlauf derselben Weissagung spricht: „alle Geschlechter auf Erden werden sehen kommen des Menschen Sohn in den Wolken des Himmels mit grosser Kraft und Herrlichkeit," so bezieht er sich auf Dan. 7. 13 u. 14. (Es kam einer in des Himmels Wolken wie eines Menschen Sohn pp.) Von dem Greuel der Verwüstung spricht Dan. 9. 27 u. 12. 11. Das Buch Daniel ist (so nach Guthe, Geschichte des Volkes Israel) im J. 164 geschrieben (nach Holtzmann 167), zur Zeit der grossen Religionsnot, die Antiochus IV. Epiphanes (Luther: der Edle) über die Juden brachte. Der unbekannte Verfasser will die Verfolgten trösten und ermutigen. Zur Zeit Jesu aber hielt man das Buch — unsere Rechtgläubigen stehen noch auf demselben Standpunkte — für das Werk eines Propheten, der unter Nebukadnezar gelebt haben sollte. Jesus teilte diesen Glauben. Von dem Hohenpriester gefragt (Mrk. 14. 61 u. 62), ob er sei Christus, der Sohn des Hochgelobten, berief er sich auf Dan. 7. 13, indem er antwortete: Ich bin's, und ihr werdet sehen des Menschen Sohn sitzen zur Rechten der Kraft und kommen in den Wolken des Himmels (= Mtth. 26. 63 u. 64). Wenn Jesus sich schon lange vorher des Menschen Sohn genannt hatte, so hatte er dabei Dan. 7 im Auge.

Gewisse Einzelheiten aus Daniel sind uns sprichwörtlich geworden und haben uns geflügelte Worte geliefert. So (Kap. 2) der Koloss auf tönernem Fusse und der rollende Stein und nach Kap. 5 Mene, mene, tekel u-upharsin. Von schönen und erbaulichen Stellen merken wir uns am liebsten 12. 3: Die Lehrer aber werden leuchten wie des Himmels Glanz. Im Dan. und im 2. Makkabäerbuch wird zuerst die Auferstehung der Toten gelehrt. 2. Nächst Daniel ist unter den späteren Prophetengeschichten am meisten berücksichtigt das Buch Jona. Wie kommt das? Auch hier spielt das Wunder die grösste Rolle. Jona, drei Tage und drei Nächte im Leibe des Fisches, betet: „Du warfst mich in die Tiefe. Ich aber will mit Dank dir opfern, meine Gelübde will ich bezahlen; denn die Hilfe ist des Herrn." Das ist in der Kürze der Inhalt seines Gebets; es ist aber ein ganzer Lobpsalm von acht Versen, offenbar ein späterer Zusatz. Die biblische Geschichte von Brünnert lässt Jona zuerst errettet werden, und dann lässt sie ihn beten: „Du warfst mich in die Tiefe des Meeres, dass ich dachte, ich wäre von deinen Augen verstossen; aber du hast mein Leben aus dem Verderben geführt, Herr, mein Gott! Ich aber will mit Dank opfern dem Herrn, dass er mir geholfen hat." Das ist also eine Verschiebung der Geschichte. Andere Verfasser sprechen bloss von einem Gebet. So Fiedler, Preuss, Lüttgert, Schäfer, Bodemann. Ostermai macht der Kritik ein bedeutsames Zugeständnis, indem er den Fisch gar nicht erwähnt. Er will die Wirklichkeit der Geschichte retten. Er erzählt: „Sie warfen Jonas in das Meer; da stand das Meer von seinem Wüten stille. Aber der Herr errettete ihn und liess ihn wieder ans Land gelangen." Sehr auffällig, ganz unwahrscheinlich ist auch die plötzliche Bekehrung einer heidnischen Millionenstadt. Warum sagt man nicht lieber gleich von dem ganzen Buche: wir haben hier eine Prophetenlegende, eine Dichtung? Dann braucht man ja die Geschichte nicht zu verbessern. Das sagt man aber deshalb nicht, weil Jesus Jona erwähnt (Mtth. 12), und weil, gewiss nicht nach den Worten Jesu, wohl aber nach der Auffassung des Matthäus Jonas Rettung ein Hinweis auf Christi Auferstehung ist.

3. Hiobs Geschichte wird erzählt hauptsächlich wegen des Lehrinhalts des vortrefflichen, aber zunächst nicht für Kinder bestimmten Buches, eines Buches, das der Weltliteratur angehört, und das, nach Chateaubriand, das Bild der leidenden Menschheit zeigt, und dem in gewisser Beziehung Goethes Faust nachgebildet ist. In früherer Zeit hat man sich besonders angeklammert an die Stelle, die Luther falsch übersetzt hat mit den Worten: Ich weiss, dass mein Erlöser lebt, und er wird mich hernach aus der Erde auferwecken, und werde hernach mit dieser meiner Haut umgeben werden (Hiob 19. 25 u. 26).

Dann wird eben diese Haut
Mich umgeben, wie ich gläube,
Gott wird werden angeschaut
Denn von mir in diesem Leibe,
Und in diesem Fleisch werd ich
Jesum sehen ewiglich.

So singt Luise Henriette, oder wer sonst im Anschluss an die erwähnte Stelle (Hiob 19. 25—27) das vielgesungene Oster- und Sterbelied gedichtet hat — mein altes Schleizer Gesangbuch von 1761 nennt Johann von Assig als Verfasser —. Allbekannt sind die schönen Worte: „Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen; der Name des Herrn sei gelobt“, dieser klassische alttestamentliche Ausdruck wahrhaft christlicher Ergebung. Ebenso sprichwörtlich geworden sind die „Hiobsposten“. Daher nimmt man die Unwahrscheinlichkeiten der Erzählung unbesehen mit in den Kauf, z. B. die genaue Verdopplung des dem frommen Dulder zuvor genommenen Reichtums und den Umstand, dass er nach dem Tode der Kinder genau wieder 7 Söhne und 3 Töchter erhält, wie es scheint, von derselben einen Gemahlin, und dass er nach der Wiederherstellung seines Glücks immer noch 140 Jahre lebt.

4. erwähne ich Tobia. Das ist ja ebenfalls eine beliebte erbauliche Geschichte. „Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte dich, dass du in keine Sünde willigst rnd tust wider Gottes Gebot! — Hast du viel, so gib reichlich pp. — Hoffart lass weder in deinem Herzen noch in deinem Worten herrschen! — Sorge nur nichts, mein Sohn! Wir sind wohl arm“ pp. Den einen oder den andern dieser Sprüche haben wir wohl vielleicht schon von unserer Mutter gelernt; sie sind uns lieb und wert. Das Buch gehört freilich nur zu den Apokryphen. Es ist eine Art geschichtlicher Roman, reine Dichtung. In eine Geschichte des Volkes Israel oder in eine Geschichte des Reiches Gottes gehört diese Dichtung nicht.

5. Esther. Dies kanonische Buch ist voll der allergrössten Unwahrscheinlichkeiten und atmet hässlichen jüdischen Stolz und Rachsucht und Verfolgungsgeist. Mit des Perserkönigs Erlaubnis erschlagen die Juden im Schloss Susa erst 500 persische Untertanen und dann 300 und an andern Orten 75000. Luther schreibt in der Schrift De servo arbitrio: Quamvis hunc librum habeant in canone, dignior tamen omnibus est, me iudice, qui extra canonem habeatur. Und in einer Tischrede sagt er: Ich bin dem Buche so feind, dass ich wollte, es wäre gar nicht vorhanden; denn es judenzet zu sehr und hat viel heidnische Unart. So Luther. Für zarte Kinderherzen aber erachtet man das Buch für gut genug. Das Buch ist weiter nichts als eine Legende, die von einem allerdings geschichtlichen, uns aber nicht mehr bekannten Ereignis ausgeht, zu dessen Andenken die Juden des Purimfest feiern.

6. Die Geschichte der Judith finde ich bloss bei Fiedler. Dem Künstler und dem Dichter wird die jüdische Heldin immer interessant sein. In der Dresdner Gemäldegalerie findet sich Judith-Lucretia von L. Cranach d. Ä. und Judith von Varotari. Aus der Literaturgeschichte kennen wir das Trauerspiel Judith, mit welchem Hebbel seine dramatische Laufbahn eröffnete. Für die Geschichte müssen wir Judith ablehnen, weil das Buch Judith nur Dichtung enthält.

Wann sind die genannten Schriften geschrieben worden?

Hiobs Geschichte spielt vor Mose, denn des mosaischen Gesetzes wird in dem Buche nicht gedacht. Das Buch stammt aus der Zeit um 400. In früheren Jahrhunderten hat man solche Fragen, wie sie der Verfasser aufwirft, noch nicht aufgeworfen; für Kinder gibt es keine Welträtsel. Jonas Geschichte spielt sich um 800 ab (2. Kön. 14. 25 und Jona 1. 1). Das Buch Jona entstand auch etwa um 400. Die Geschichte von Tobia versetzt uns in die Zeit des Jahres 700. Aber geschrieben wurde das Buch wahrscheinlich erst im 1. Jahrhundert vor Chr. Judith verweist uns in die Zeit des Königs Nebukadnezar (604—562) und ist wahrscheinlich zwischen 150 und 100 v. Chr. geschrieben. Das Buch Esther versetzt uns in die Zeit des Xerxes (485—465) und stammt wahrscheinlich ebenfalls erst aus der Zeit von 150—100.

Aus all dem hier Gesagten folgt: Es ist nicht zu billigen, dass in einem Unterrichte, welcher geschichtlicher Unterricht heisst, so spät entstandene Quellschriften für Ereignisse einer viel früheren Zeit als geschichtliche Urkunden benutzt werden. Alle die genannten Geschichten gehören so wenig in die israelitische Geschichte wie Tells Apfelschuss in die deutsche Geschichte. Setzt man mit dieser Behauptung etwa den Wert der Schillerschen Dichtung herunter? Das wird niemand sagen. Wo man in einer Zeittafel für Mose mit Bodemann-Geis 1500 oder mit Wendel 1320 ansetzt, da soll man nicht Hiob dazusetzen, und wo man schreibt 604—562 Nebukadnezar, soll man nicht Daniel daneben setzen; denn die Erzählungen von Hiob und Daniel schweben in der Luft und haben keinen geschichtlichen Boden unter sich. Auch die Zahl 4000 als Zeitangabe für die Erschaffung der Welt sollte man doch auch den Kindern nicht mehr bieten.

Unsere Väter haben sich in ihrem naiven Sinn an allen biblischen Erzählungen erbaut und umsomehr, je wunderbarer diese Geschichten waren. Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind. Wir dagegen sagen: Je natürlicher oder je freier von Wundern eine Erzählung verläuft, desto leichter lässt sie sich als eine wirkliche Geschichte hinnehmen. Wir denken z. B. an die Geschichte Davids. Je wunderhafter aber eine Erzählung ist, desto mehr muss sie uns als Dichtung erscheinen. Denn die Mirakel verwerfen wir, weil wir an den Wundern, die uns überall, in der

nächsten Nähe und in sonnenweiten Fernen, um uns haben, uns genügen lassen. Die Verwerfung der Mirakel gilt ja auch in der gewöhnlichen Geschichte als selbstverständlich. Es ist nichts gesagt, wenn man behauptet: Gott hat in die Entwicklung der Menschheit lebendig eingegriffen. Als ob Gott zu irgend einer Zeit auch nur eine Sekunde lang ruhen könnte. Gott ist Leben und ist nicht Zuschauer der Weltgeschichte. Nichts, auch gar nichts, geschieht ohne ihn. „Was wär' ein Gott, der nur von aussen stiesse?"

II.

Doch nicht allein gegen die Wundersucht und den Wunderkultus kämpfen wir an, sondern auch gegen die Geschichtsänderung, welche sich die Juden während der Gefangenschaft und nach der Rückkehr aus der Gefangenschaft mit ihren älteren Geschichtswerken erlaubt haben. Aus dieser Tatsache erklärt es sich, dass wir in vielen Teilen der israelitischen Geschichte, auch da, wo keine Wunder erzählt werden, Wahrheit und Fälschung oder wenigstens eine Überarbeitung vor uns haben. Auch sind verschiedene Quellen zu einer Darstellung mehr oder weniger künstlich zusammengearbeitet worden. Hierher gehören z. B. die Geschichten von Samuel, Saul und David. Da sind manche ursprüngliche Charakterzüge verändert worden. Die reizvolle Erzählung 1. Sam. 9—10. 16 berichtet uns von der Königswahl und ist wirkliche Geschichte. Es ist eben die ältere und richtige Erzählung. 1. Sam. 10. 17 bis zum Schluss des Kapitels, das ist die spätere, falsche Darstellung. Mit dem Anfang des 11. Kapitels setzt wieder die ursprüngliche und richtige Darstellung ein. Sie erzählt, wie Saul durch Herumsendung blutiger Rinderstücke den Heerbann Israels aufruft, die übermütigen Ammoniter schlägt und vom dankbaren Volke zum Könige ausgerufen wird. Mit Recht hatte Samuel in dem Königtume das Mittel gesehen, Israels Besitz und Selbständigkeit zu retten. Gottesglaube, Gottesverehrung, Heerbann und gemeinsame Rechts- und Friedensordnung hatten zu dem Zwecke nicht ausgereicht. Das Königtum war daher eine Notwendigkeit und eine Wohltat. Das erkannt zu haben, war Samuels Verdienst. Kap. 12 lautet nun aber schon wieder anders. Da wird das als eine Sünde bezeichnet, dass Israel einen König gewünscht hat. Hernach (Kap. 13 u. 14) erfocht Saul mit Jonathan einen zweiten Sieg, nämlich über die Philister. Dieser zweite Erfolg der Waffen Sauls war glänzender als der erste. Er wurde errungen gegen die gefährlichen Zwingherren, die Philister. Der Befreiungskrieg, der gegen die Philister geführt werden musste, war von nun an die Hauptsache.

Die gewöhnlichen biblischen Geschichten bringen das nicht, Meltzers Lesebuch aber bringt's. Die gewöhnlichen biblischen

Geschichten machen Saul zu einem der biblischen Bösewichter. Es gilt aber, die älteste Darstellung aus der Überarbeitung herauszuschälen.

Den erwähnten Unterschied der Darstellung finden wir auch in der Geschichte Davids. Diese ist besonders interessant und lehrreich. Der ältere Bericht zeigt uns den Bandenführer, den Lehnsmann der Philister, den gewaltigen, klugen, schlauen, wilden und grausamen, aber hochherzigen Kriegshelden; später hingegen (z. B. 1. Sam. 13. 14, 1. Sam. 16. 1—13, 1. Kön. 15. 3 u. 11, 2. Kön. 14. 3 und Apg. 13. 20) wird er einfach der Mann nach dem Herzen Gottes genannt. Nach der Chronika erscheint er mehr als Liturg und Kantor denn als Kriegsheld und ist umgeben mit einem Heiligenschein. Die Erzählungen von David, wie wir sie in den zeitherigen biblischen Geschichtsbüchern haben, berücksichtigen zu sehr die spätere Überarbeitung und geben daher vielfach ein falsches Bild.

III.

In dem Leben und Wirken der grossen Propheten, welche zugleich Schriftsteller waren, sah die frühere Zeit als Hauptsache die Weissagung an. Mit Unrecht. Diese Propheten haben den Gottesgedanken weiter ausgebildet in der Richtung vom Henotheismus (Jahwe ist bloss Israels Gott) zum Glauben an den Gott, der alle Völker regiert und schützt, und haben als Gottesverehrung und heilige Verpflichtung in erster Linie nicht Opfer und Festfeier, sondern das Rechttum erkannt und gefordert. Amos sagt: „Hasset das Böse und liebet das Gute, bestellt das Recht im Tor (lasst das Recht gelten im Gericht)! Ich bin euern Feiertagen gram und verachte sie und mag eure Versammlungen nicht riechen. Und ob ihr mir gleich Brandopfer und Speisopfer opfert, so habe ich keinen Gefallen dran, so mag ich auch eure feisten Dankopfer nicht ansehen. Tue nur weg von mir das Geplärr deiner Lieder, denn ich mag dein Psalterspiel nicht hören. Es soll aber das Recht offenbart werden (Anm. 15 u. 21—24). Höret dies, die ihr den Armen unterdrückt und die Elenden im Lande verderbet und sprecht: Wann will denn der Neumond ein Ende haben, dass wir Getreide verkaufen, und der Sabbat, dass wir Korn feil haben mögen und das Mass ringern und den Preis steigern und die Wage fälschen, auf dass wir die Armen um Geld und die Dürftigen um ein Paar Schuhe unter uns bringen und Spreu für Korn verkaufen?“ (Anm. 8. 4—6.) Ganz ähnlich lässt Hosea Jahwe sagen: Ich habe Lust an der Liebe und nicht am Opfer und am Erkenntnis Gottes und nicht am Brandopfer. Und Jesaja sagt: „Deine Fürsten sind Abtrünnige und Diebsgesellen. Sie nehmen alle gern Geschenke und trachten nach Gaben. Dem Waisen schaffen sie nicht Recht, und

der Witwe Sache kommt nicht vor sie (Jes. 1). Weh denen, die ein Haus an das andere ziehen und einen Acker zum andern bringen, bis dass kein Raum mehr da sei, dass sie allein das Land besitzen! (Jes. 5.) Micha sagt 2. 2: „Sie reissen zu sich Äcker und nehmen Häuser, welche sie gelüstet. Also treiben sie Gewalt mit eines jeden Hause und mit eines jeden Erbe . . . Ihr treibt die Weiber meines Volkes aus ihren lieben Häusern und nehmet von ihren jungen Kindern meinen Schmuck auf immer. 3. K. 11: Ihre Häupter richten um Geschenke, ihre Priester lehren um Lohn, und ihre Propheten wahrsagen um Geld. 6. 8: Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist, und was der Herr von dir fordert, nämlich Rechttun und Liebe üben und demütig sein vor deinem Gott. 6. 11: Oder sollte ich die unrechte Wage und falsche Gewichte im Beutel billigen, durch welche ihre Reichen viel Unrechts tun?“ Das war damals eine neue Art der Gottesverehrung und der Sittlichkeit. Und uns, die wir das ins Auge fassen, gewährt diese Erkenntnis neue Gesichtspunkte des geschichtlichen Wissen. Früher war solche geschichtliche Auffassung unbekannt. Wir sehen uns die biblischen Geschichtsbücher der älteren Art an. Von Jesaja erzählt Fiedler bloss, wie er dem Hiskia Genesung verkündigt. Das sind 6½ Zeilen. Von Amos und Micha erzählt Fiedler gar nichts. Wohl aber bringt er als Schluss der alttestamentlichen Geschichten die bekanntesten messianischen Weissagungen.

IV.

Mit welchen Erzählungen soll denn nun der biblische Geschichtsunterrichts angefangen werden? und in welcher Klasse? Ich kannte einen Geistlichen, der fragte — es war um die Zeit vor den Ernteferien — bei der Inspektion den Lehrer: Nun, was haben Sie denn mit ihren Kleinsten hier in der biblischen Geschichte schon drangenommen? „Noch gar nichts.“ Wie, noch gar nichts? Wie konnten Sie das? Sie sind ja verantwortlich für das Seelenheil der Kinder.

Kehr sagt: Nach Verlauf des ersten halben Jahres.

Das Richtige dürfte vielleicht sein: wir fangen nach Ziller und Rein im dritten Schuljahr an, und zwar mit der Geschichte der Patriarchen. Denn das sind Familiengeschichten. Für diese hat das achtjährige Kind Verständnis und Teilnahme. Von Brüdern und Schwestern, von Vater und Mutter hört es gern erzählen. So fangen wir mit Abraham an. Das war eine geschichtliche Person (so z. B. auch nach Guthe, Geschichte des Volkes Israels, 2. Aufl., 1904). Aber alle Gestalten der Erzväter sind von Sagen umwoben und rätselhaft. Demnach werden wir in der Schule zu sagen haben: „Von der in tiefes Dunkel gehüllten Geschichte der Stammväter des Volkes Israel erzählt uns das sogenannte 1. Buch Mose

mancherlei Sagen und Überlieferungen. Diese alten heiligen Sagen betrachten wir nunmehr.“ In ähnlicher Weise erzählen wir ja auch zehn- und elfjährigen Knaben die Geschichten vom Trojanischen Krieg. Wir können jene biblischen Geschichten für Geist und Herz fruchtbar machen. Wir können sie mit Ehrfurcht als wunderbar schöne Geschichten bezeichnen; aber die einleitenden Worte haben uns davor bewahrt, durch die Erzählung unser Gewissen zu beschweren. Wir dürfen aber jene Geschichten der Jugend nicht vorenthalten, 1. weil sie Vorbilder von Frömmigkeit und Tugend uns zeigen, 2. weil sie zum Verständnis des Neuen Testaments notwendig sind, 3. weil sie uns Einblick gewähren in die Kulturverhältnisse der frühsten Zeiten, 4. weil wir ohne sie viele herrliche Werke der Kunst nicht verstünden.[1]) Zu N. 3 verweise ich auf Isaaks Opferung. Mit dieser vergleiche man später den Opfertod der Tochter Jephthas. Was N. 4 anbelangt, so erinnere ich an die Gemälde der Dresdner Galerie: Palma Vecchio, Jakob und Rahel am Brunnen; Andrea del Sarto, das Opfer Abrahams; Peschel, Jakobs Heimzug; Ed. v. Gebhardi, Jakob, mit dem Engel ringend; Batoni, Abraham und Hagar. Am passendsten sind für Kinder unter den Geschichten der Erzväter die herrlichen Dichtungen über Joseph.

Nachher kommen Mose, Josua, Gideon, Simson, Ruth, Eli, Samuel. Nun hat der Lehrer zu sagen: „Von Eli und Samuel an hört die sagenhafte Geschichte auf; was jetzt kommt, ist bezeugte Geschichte, nicht Sage. Allerdings erzählen die Bücher der Bibel auch aus späterer Zeit so manches, worin Wahrheit und Sage und Dichtung gemischt ist, z. B. die wunderbaren Geschichten von Elisa und Elia; ich werde Euch aber bloss das erzählen, was wirklich und wahrhaftig geschehen ist.“

Ehe indes solche Art des biblischen Geschichtsunterrichts allseitig als berechtigt anerkannt sein wird, wird noch lange Zeit vergehen. Es wird einen harten Kampf kosten. Ich denke an Bremen. Aber die Wahrheit lässt sich doch nicht aufhalten. Wer bekämpft denn jetzt noch das kopernikanische System?

---

[1]) Entscheidend ist doch, ob jene Geschichten die religiöse Bildung zu fördern geeignet sind oder nicht. Viel weniger kommt in Betracht, ob Sage oder Geschichte. In der Sage kann so gut wahre Religiosität zum Ausdruck kommen, wie in der Geschichte; Religiosität in verschiedenem Gewand. Der Religiosität kann kein Abbruch geschehen, wenn ich das Gewand als das bezeichne oder erkennen lasse, was es ist.
D. R.

III.

Die Misserfolge des orthographischen Unterrichts und die wirksamsten Mittel zu ihrer Bekämpfung.

Von **F. Helder**, Rektor und Ortsschulinspektor in Weisswasser O/L.

Die diesjährigen Beratungen des Preussischen Landtags zum Kultusetat haben auch die Leistungen der Volksschule berührt.

Es sind weniger Fehlbeträge in der erziehlichen Wirkung, die man ihr zum Vorwurf macht, als vielmehr solche, welche auf unterrichtlichem Gebiete liegen. Der Beweis hierfür ergibt sich aus dem Umstande, dass, wie der am 26. April d. J. zur Besprechung gelangte freikonservativ-liberale Antrag klar erkennen lässt, die Klagen über die Unzulänglichkeit der durch achtjährigen Schulbesuch erworbenen Vorbildung des heranwachsenden Geschlechts vor allem aus Kreisen des gewerblichen Lebens stammen.

Mehr als je und in immer steigendem Masse erhebt das öffentliche Leben der Gegenwart Anspruch darauf, dass die Volksschule die ihr anvertraute Jugend mit ausreichenden Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüste. Bei der Berufswahl ist in einer grossen Anzahl von Fällen das grössere oder geringere Mass der nachweisbaren Schulbildung geradezu von ausschlaggebender Bedeutung.

Das Forum der Öffentlichkeit — worauf richtet es in erster Linie sein Augenmerk? Zwar lässt es die Bewertung der sittlichen Qualität der aus der Schule in den Beruf Übertretenden nicht ganz ausser acht; aber in der Mehrzahl der Fälle erstrecken sich seine Anforderungen an erster Stelle auf das, was wir Schulleute mit „Leistungen" zu bezeichnen gewohnt sind. Und zwar darf widerspruchslos behauptet werden, dass die Beurteilung dieser „Leistungen" der Schüler und damit der Schule insofern in recht einseitiger Weise erfolgt, als weniger nach dem Wissen und Können in den sogen. ethischen und realistischen Unterrichtsfächern, sondern vorzugsweise nach denjenigen Leistungen gefragt wird, welche *graphisch* in die Erscheinung treten. Es gilt dies ebensosehr von den Ergebnissen des deutschen Sprachunterrichts, so weit die Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck, in der Orthographie und Kalligraphie in Betracht kommt, als von der Fähigkeit, einfache Rechenaufgaben aus der Praxis des Lebens rasch aufzufassen, zu lösen und die Lösung geschickt und übersichtlich mit der Feder darzustellen. Ja, man darf es uneingeschränkt aussprechen: Die Gesamtleistung der Volksschule wird vor dem Forum des Berufslebens oft unter Ausserachtlassung ihrer sonstigen Unterrichts- und Erziehungsergebnisse fast ausschliesslich nach dem Masse des Könnens im Schreiben und Rechnen beurteilt. Gemeinhin nimmt man von einem Schüler,

welcher seine Gedanken in richtiger und schöner Schreibung klar darzustellen und einfache Rechenaufgaben rasch zu lösen vermag, ohne weiteres an, dass er eine „gute“ Schule besucht habe, ohne danach zu fragen, ob diese Schule auch in sonstiger Beziehung ihrer Pflicht in gleichem Masse genügt habe. Ja, in vieler Augen steigt und fällt das Ansehen der Schule mit dem Masse der schriftlichen Leistungen ihrer Schüler.

Es braucht in einem pädagogischen Fachblatte kaum betont zu werden, dass die Schule ihre Aufgabe natürlich bei weitem noch nicht als erfüllt ansehen kann, wenn sie sich allein nach der erwähnten Seite hin guter Leistungen rühmen darf; denn die Volksschule wird immerdar nicht zunächst eine Lernschule sein, sondern den Kernpunkt ihrer Tätigkeit in ihrer erziehlichen Aufgabe erblicken müssen, — selbst dann, wenn sich bei der Verfolgung dieses höheren Zieles bei ihren Schülern ein kleiner Fehlbetrag in Bezug auf Wissen und technisches Können einstellen sollte.

Wenn also auch kein Zweifel darüber obwalten kann, dass es einseitig ist, allein die grössere oder geringere Gewandtheit in der schriftlichen Darstellung der Gedanken als Gradmesser der Bildung eines Menschen anzusehen und ausschliesslich unter diesem Gesichtspunkte den Stand einer Klasse oder gar einer ganzen Schule zu beurteilen, so liegt doch in dieser einseitigen Kritik ein nicht misszuverstehender Fingerzeig, nach welcher Richtung hin die Schule eine Anspannung ihrer Kräfte, eine Erhöhung ihrer Leistungen eintreten lassen muss, um dem Vorwurfe vorzubeugen, sie habe es daran fehlen lassen, ihre Schüler mit den notwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten.

Wenn die Öffentlichkeit die schriftlichen Leistungen unserer Volksschule einer Kritik unterzieht, so macht sie namentlich die Unfertigkeit in der Stilistik und Orthographie zum Gegenstande ihrer Anklage, und besonders scharf sind ihre Urteile über die letztere.

Sind derartige Anklagen begründet? — Nicht nur der Laie, sondern auch der einsichtige Schulmann wird diese Frage bejahen müssen, so schwer es ihm auch auf das pädagogische Gewissen fallen mag.

Wer Beweise für diese Behauptung suchen will, der findet sie ohne weiteres, wenn er jener gewiss fachkundigen Kritik sein Ohr leiht, welche die Lehrer selbst zu Beginn eines neuen Schuljahrs an den schriftlichen Leistungen der ihnen aus niederen Klassen zugewiesenen Schüler üben. Wie viele Seufzer, wie viele laute und stille Anklagen löst die Durchsicht der ersten Aufsätze, Diktate und anderer Niederschriften aus!

Und wer mit aufmerksamen Blicken die Zensurhefte unserer Schüler mustert, wird in der Rubrik „Orthographie“ in der Regel nur in vereinzelten Fällen eine 1 oder 2 entdecken, während die

durch höhere Ziffern ausgedrückten niederen und niedrigsten Werturteile einen erschreckend breiten Raum einnehmen.

Auch die Zeugnisse der nach Vollendung der gesetzlichen Schulpflicht abgehenden Schüler tun vielfach kund, dass verhältnismässig nur wenig Schüler in das Berufsleben hinaustreten, von denen mit gutem Gewissen behauptet werden kann, dass sie in der Schule nicht bloss schön, sondern auch richtig schreiben gelernt haben.

Am allerdeutlichsten beobachten es die Lehrer an Fortbildungsschulen aller Art, wie unzulänglich im Durchschnitt die Leistungen unserer Schüler auf orthographischem Gebiete sind. Gelegenheit zu gleichen betrübenden Wahrnehmungen verschafft ein Blick in die mehr oder minder umfangreiche Korrespondenz, welche unsere früheren Schüler zu führen genötigt sind. Man denke nur an die Ansichts-Postkarte. Wie viele Verstösse gegen die richtige Schreibung und Zeichensetzung schliesst oft ihr kleiner Raum ein! Röte der Scham und des Ärgers möchte dem Lehrer über das Gesicht laufen, wenn ihn einer seiner Zöglinge durch einen Kartengruss „erfreut", der nahezu ebenso viele orthographische Fehler präsentiert, als Zeilen vorhanden sind. Und wer gar den stilistischen und orthographischen Proben in Form von Entschuldigungszetteln, misslungenen Schüleraufsätzen und Briefen, welchen skrupellose Redakteure zur Erheiterung der Leser die Spalten ihrer Zeitungen öffnen, Aufmerksamkeit und Glauben schenkt, der gelangt kaum zu dem Urteile: Die orthographischen Leistungen unserer Schüler stehen bei weitem nicht auf der erwünschten Höhe und sind den unleugbaren Fortschritten gegenüber, deren sich sonst die moderne Volksschule rühmen darf, im Durchschnitt als minimal zu bezeichnen.

Ein derartiges, ohne Zweifel betrübendes Ergebnis fordert gebieterisch Stellungnahme zu folgenden Fragen: Ist denn tatsächlich der Betrieb des orthographischen Unterrichts in unseren Schulen mit so hohen, kaum zu überwältigenden Schwierigkeiten verknüpft, dass ein grosser Teil unserer Schüler trotz sorgfältiger, zumeist eifriger Schulung auch nach 6—8 Jahren nicht so weit gefördert werden kann, dass er die Hauptschwierigkeiten der deutschen Schreibung endgültig überwunden hat? Worin liegen vor allem die Ursachen des offenkundigen Fehlbetrags, und welche Wege sind einzuschlagen, um zu befriedigenderen Ergebnissen zu gelangen?

Es kann nun nicht Aufgabe und Zweck der folgenden Erwägungen sein, das ganze Heer der behufs Gewinnung besserer Resultate anzuwendenden Massnahmen aufmarschieren zu lassen; denn in der Beantwortung der erwähnten Fragen erschöpfend sein zu wollen, hiesse das gesamte Gebiet der Methodik aufrollen.

Die nachfolgenden Darlegungen sollen sich vielmehr in der Hauptsache nur auf eine der häufigsten Ursachen der unzureichenden

Erfolge im orthographischen Unterricht erstrecken, und es sollen aus der pädagogischen Rüstkammer nur diejenigen Waffen hervorgeholt werden, welche sich in der Praxis erfahrungsgemäss als die wirksamsten zur Bekämpfung der Falschschreibung erweisen.

Die unbefriedigenden Ergebnisse in der Orthographie darf man nicht damit entschuldigen wollen, dass man behauptet, die unterrichtliche Behandlung gerade dieses Lehrgebiets sei an sich mit ganz besonderen Schwierigkeiten verknüpft und biete daher in Bezug auf die Erzielung umfassender, sicherer und dauernder Erfolge nur geringe Aussicht.

Es kann auch nicht behauptet werden, dass der in Rede stehende Fehlbetrag in den Leistungen der Schule durch einen Mangel an Klarheit in der Methode des orthographischen Unterrichts verursacht sei; denn es dürfte kaum ein anderes Lehrgebiet nach der methodischen Seite hin seit Jahrzehnten eine so sorgfältige Pflege erfahren und eine so reichhaltige Literatur auf den Büchermarkt geworfen haben, wie gerade der Unterricht zur Erzielung der Richtigschreibung. Es sei nur auf die beträchtliche Zahl der grundlegenden methodischen Werke von Wanders und Bormanns Schriften an bis herunter zu den jüngsten Veröffentlichungen von Lay, Lange u. a., sowie auf das grosse Heer der „Sprachstoffe“, „Sprachhefte“, „Sprachschulen“ und wie die für die Hand der Schüler berechneten Hilfsmittel alle heissen mögen, verwiesen. Und wenn auch im Streit der Meinungen der ruhende Pol methodischer Übereinstimmung noch nicht gefunden ist, so liegen doch Anzeichen vor, dass die Forschungen der Methodiker sich in konvergierenden Bahnen bewegen.

Auch kann der Volksschule nicht der Vorwurf gemacht werden, dass sie dem orthographischen Unterricht zu wenig Zeit widme oder durch einen Mangel an unterrichtlichem Eifer den Fehlbetrag im orthographischen Wissen und Können ihrer Zöglinge verschuldet habe.

Woher dann aber das offenkundige Defizit? Woher die zahlreichen Verstösse gegen die Gesetze der Orthographie und Interpunktion, welche die Durchsicht der Schülerhefte oft zur Tortur machen? Woher das rote Gewand so mancher korrigierten Arbeit? Woher endlich die langen, oft wieder mit Fehlern durchseuchten Abschriften oder Berichtigungen, die sogenannten „Verbesserungen“?

Genaues Hinzusehen und wiederholte Untersuchungen lehren uns ohne Mühe die Natur der Fehler kennen und damit die Ursache der Differenz zwischen dem Ist und dem Soll des orthographischen Könnens aufdecken.

Jede mit orthographischen und interpunktistischen Verstössen behaftete Arbeit weist zweierlei Fehler auf und zwar erstens solche, welche im Nichtwissen oder Nichtverstehen ihre letzte Wurzel haben, und zweitens solche, welche allein durch die

Flüchtigkeit des Schülers beim Vollzug der Niederschriften verschuldet sind.

Ein Fehler der ersten Art ist es z. B., wenn der Schüler in dem Satze: „Der Richter verurteilt den Verbrecher kraft seines Amtes" das Vorwort „kraft" mit einem grossen Anfangsbuchstaben schreibt, weil er im Unterricht die Natur und Schreibung der Präposition noch nicht kennen gelernt hat. Als ein aus Unwissenheit entsprungener Fehler muss, um ein anderes Beispiel anzuführen, die Weglassung des Kolons und der Anführungszeichen so lange angesehen werden, als eine Belehrung über die Zeichensetzung bei wörtlicher und nichtwörtlicher Rede noch nicht voraufgegangen ist.

Derartige, aus Unkenntnis der Sache entsprungene Fehler werden naturgemäss so lange in grösserer Zahl vorkommen, als das durch unterrichtliche Behandlung geklärte Pensum aus der Orthographielehre noch von beschränktem Umfange ist, also namentlich auf den unteren Stufen. Ihre Häufigkeit wird sich in dem Masse mindern, wie der orthographische Unterricht nach der Breite und Tiefe hin fortschreitet, so dass bei normalen Schulverhältnissen nach sechs, spätestens sieben Schuljahren grobe Verstösse, welche durch Nichtwissen oder Nichtverstehen verursacht sind, eine Seltenheit bilden müssen.

Im allgemeinen dürfte die Zahl solcher Fehler, deren Zustandekommen aus dem oben angegebenen Grunde entschuldbar und begreiflich ist, nur gering sein. Ihr gelegentliches Vorkommen kann bei der Beurteilung einer schriftlichen Arbeit kaum ins Gewicht fallen und dem Lehrer kein Grund sein, an den Erfolgen und Fortschritten seiner Arbeit zu zweifeln. Planmässiges, zielbewusstes, Lücken vermeidendes und Unklarheiten beseitigendes Vorwärtsschreiten in der Erledigung des orthographischen Lehrpensums muss schliesslich dazu führen, dass alle auf Nichtwissen oder Nichtverstehen zurückzuführenden Fehler endgültig aus den Heften der Schüler verschwinden.

Bei weitem schwieriger gestaltet sich der Kampf gegen diejenigen Verstösse, welche nachweisbar das Hauptkontingent aller Fehler bilden. Das sind diejenigen Fehler, welche allein in der Flüchtigkeit der Schüler ihren Ursprung haben. Sie sind es vor allem, welche dem Lehrer zu Zeiten alle Freude am Unterrichten verbittern können. Sie sind es in erster Reihe, welche den schriftlichen Leistungen unsrer Schüler den Stempel der Unzulänglichkeit aufdrücken und in den Augen des Laien den Verdacht erwecken, dass die Schule nicht hinreichend ihre Schuldigkeit getan habe.

Die in Rede stehende Flüchtigkeit der Schüler zeigt sich zunächst darin, dass sie wiederholt Worte falsch schreiben, deren Schreibung ihnen zweifellos klar und längst bekannt sein muss,

ferner darin, dass sie nicht auf die richtige Zeichensetzung achten und endlich darin, dass sie ohne die gehörige Sorgfalt schreiben und sich auch sehr oft verschreiben.

Solche aus Flüchtigkeit und Unbedachtsamkeit entsprungene Fehler zeigen sich in allen schriftlichen Darstellungen, nicht bloss in den Aufsatz- und Orthographieheften, sondern vor allem auch in den Diarien (Tagebüchern), Rechenheften und sonstigen schriftlichen Aufzeichnungen, z. B. in den Notizbüchern der Schüler. Eine derartige Flüchtigkeit ist in fast allen Schulen bei einer grossen Zahl von Schülern anzutreffen.

Das Vorhandensein solcher Flüchtigkeitsfehler, wie sie im Folgenden kurzweg genannt werden mögen, kann der Lehrer leicht zahlenmässig nachweisen, wenn er unmittelbar nach Fertigstellung der schriftlichen Arbeiten oder auch erst bei der Rückgabe der korrigierten Niederschriften sich wiederholt der Mühe unterzieht, selbst oder durch Vermittlung der Schüler festzustellen, wie viele der ihnen untergelaufenen Unrichtigkeiten bei einiger Aufmerksamkeit hätten vermieden werden können. Bei solchen Ermittlungen, welche anfangs zwar etwas zeitraubend, zweifellos aber sehr erspriesslich sind, ergibt sich in den weitaus meisten Fällen, dass 80 bis 90% aller Fehler durch pure Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit verschuldet sind.

Dass dem so ist, hat Schreiber dieser Zeilen durch wiederholte Untersuchungen bei solchen Schülern und in solchen Klassen festgestellt, deren orthographische Leistungen bei allen in Frage kommenden Lehrkräften in dem Odium der Mittelmässigkeit oder gar der absoluten Unzulänglichkeit standen.

Dass die Mehrzahl aller Fehler nicht in der Schwierigkeit der Schreibung ihre Ursache haben kann, geht deutlich daraus hervor, dass die deutsche Orthographie verhältnismässig recht einfach und gar nicht so regellos und willkürlich ist, wie manche, nicht bloss Schüler, sondern auch Lehrer, anzunehmen geneigt sind. Wie nach den Untersuchungen Mohrs[1]) feststeht, ist bei nahezu 70% aller deutschen Wörter die Schreibung lauttreu oder doch bei Verlängerung lauttreu, während sich bei etwa 25% der Wörter die Schreibung durch Anwendung von Regeln leicht bestimmen lässt und nur etwa 5% tatsächliche Schwierigkeiten oder Unregelmässigkeiten enthalten.

Hiernach kann, wenn trotz klarer und energischer Beackerung des fraglichen Lehrgebiets die Zahl der orthographischen Fehler sich andauernd auf einer beklagenswerten Höhe hält, im wesentlichen nur in der Flüchtigkeit der Schüler die Ursache der unzureichenden Ergebnisse zu suchen sein.

---

[1]) Mohr, Unsere Methode der Rechtschreibung. Flensburg 1891, Westphalen.

Daraus folgt, dass in demselben Masse, wie sich die Flüchtigkeit der Schüler mindert, das orthographische Gepräge der Arbeiten sehr wohl ein besseres werden kann, und es ist kein Fehlschluss, zu behaupten, dass auf diesem Wege die Annahme, die Mehrzahl der Schüler sei innerhalb acht langer Schuljahre nicht zum orthographisch einwandfreien Schreiben zu bringen, jeglichen Halt verlieren muss.

Es wäre kein uninteressantes Beginnen, den Ursachen der Flüchtigkeit bis ins einzelne nachzuspüren; doch möge der ausschliesslich praktische Zweck vorliegender Erwägungen Veranlassung sein, von breiten Erörterungen physiologischer und psychologischer Natur abzusehen. Erwähnt sei nur das Folgende.

Jene Flüchtigkeit der Schüler bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten beruht wie die Flüchtigkeit überhaupt als Gegenteil der Aufmerksamkeit im letzten Grunde auf unzureichender Apperzeptionsfähigkeit, auf Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses und infolgedessen auf Störungen der Reproduktionsvorgänge. Die hiermit zutage tretende Minderwertigkeit der Leistungen steht vielfach auch in Beziehung zu Ursachen pathologischer Natur, welche die Leistungen der Nervenbahnen stark herabsetzen oder doch merklich beeinträchtigen.

Dass Schwankungen und Störungen der Reproduktionsvorgänge, auf welchen das orthographische Schreiben beruht, leicht möglich sind, wird aus der Kompliziertheit des psychologischen Prozesses begreiflich, der bei Niederschriften jeglicher Art sich vollzieht. Wenn man nämlich bedenkt, dass Klangbilder, Sprechmuskel-Bewegungsbilder, Gesichts- oder Schriftwortbilder und Schreibmuskel-Bewegungsbilder der zu schreibenden Wörter in geordneter, im Wesen der seelischen Vorgänge begründeter Folge für die Zwecke der Richtigschreibung aufzubewahren sind, wird man ohne weiteres einsehen, dass die Abfolge dieser Vorgänge, wie sie bei Niederschriften sich vollzieht, sehr leicht zu Komplikationen, d. h. eben zu jenen Verwicklungen führen kann, die als die verhassten Flüchtigkeitsfehler in die Erscheinung teten.

Es möchte nun erwünscht sein, auf Grund dieser im Wesen innerer Vorgänge liegenden Ursachen die Wege zu zeichnen, auf denen eine wirksame Bekämpfung der Flüchtigkeit beim orthographischen Schreiben erreichbar erscheint. Da aber die verdienstvollen Untersuchungen eines Stricker, Lay,[1]) Schiller,[2]) Wawrzyk,[3])

---

[1]) Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht. Wiesbaden 1899, Nemnich.

[2]) Schiller, Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. Berlin 1899, Reuther & Reichard.

[3]) Wawrzyk, Die Methode des Rechtschreibunterrichts. (4. Band des Jahrbuchs der Pädag. Gesellschaft.)

Charcot, Itschner, Lobsien,[1]) Lange[2]) u. a. den Wünschen nach theoretischen Erörterungen in weitestem Umfange Rechnung tragen, mag es erlaubt sein, die nachfolgenden Ausführungen in ein mehr praktisches als wissenschaftliches Gewand zu kleiden, wie ja auch ihr Zweck ein rein praktischer ist.

Das erste Mittel, welches zum Zwecke der erfolgreichen Bekämpfung der Flüchtigkeit vorgeschlagen wird, ist im wesentlichen vorbeugender Art.

Unbestritten hat eine grosse Anzahl der Flüchtigkeitsfehler ihren Grund darin, dass die Schüler sich nie in Ruhe über die Schreibung gewisser Wörter und Wortverbindungen klar geworden sind. Hier ist in allererster Linie der Hebel anzusetzen.

Die Schüler in Ruhe zur Klarheit in orthographischer Beziehung zu führen, sollte von der ersten Unterrichtsstunde an ein nie ermattendes Bestreben des Lehrers sein. Es ist damit zu beginnen, dass schon auf den niederen Stufen des Unterrichts in viel höherem Grade, als es gewöhnlich zu geschehen pflegt, das Gehör und die Sprachwerkzeuge geschult werden. Damit wird nichts Geringeres verlangt, als ein auf streng phonetischer Basis aufgebauter erster Unterricht in der Muttersprache. „Was bisher als blosse Vorübung zum Schreiblesen betrieben wurde, nämlich das deutliche, scharf artikulierte Aussprechen des Wortes, die Zerlegung in Silben und Laute, das Heraushören einzelner Laute aus ihrem Lautverbande, das muss hinfort in planmässiger Folge als Selbstzweck betrieben und so lange fortgesetzt werden, bis der Mund jedem Laute die Gestalt zu geben vermag, die ihm in der hochdeutschen Schriftsprache zukommt.“[3]) Erst dann, wenn auch im Sprachunterricht der Volksschule der Phonetik der ihr gebührende Platz eingeräumt sein wird, wird es gelingen, das Übel der Falsch- und Flüchtigschreibung an der Wurzel zu fassen.

Zwar kennen wir alle jene in der Theorie fast bis zum Überdrusse betonte Forderung: Pflege mit allen Kräften die richtige Aussprache! Aber sie findet in der Praxis bei weitem nicht die gebührende Beachtung. Es ist einfach unerlässlich, die Schüler von Anfang an über die zur Hervorbringung richtiger Laute erforderliche Stellung der Sprachwerkzeuge zu belehren und sie darin zu üben. Sie müssen jeden einzelnen Laut nach seiner Erzeugung klar erkennen, ihn beschreiben und natürlich auch bilden können, sowohl die Vokale in ihren mannigfachen Schattierungen (offen oder geschlossen, hell oder dunkel), als auch die Konsonanten. In Bezug

---

1) Lobsien, Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

2) Lange, Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen? Leipzig, Dürr. Lange, Handbuch für den Rechtschreib-Unterricht. Leipzig, Dürr.

3) Lüttge, Zur Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung. Leipzig, Wunderlich.

auf die letzteren müssen sie sich besonders des Unterschiedes zwischen „stimmhaft" und „stimmlos" klar bewusst werden. Nur unter der Bedingung, dass die Schüler zuvor die Laute richtig bilden gelernt und sich die Fähigkeit angeeignet haben, die „schriftliche Form eines Wortes aus seinem Lautgehalte zu erkennen", darf man von ihnen erwarten, dass sie für den richtigen Laut stets auch das richtige Zeichen setzen, d. h. stets auch richtig schreiben werden.

Diese Anleitung zur richtigen Lautbildung verbunden mit steter Übung in derselben ist als die wesentlichste Vorbedingung für die Richtigschreibung natürlich nicht nur Aufgabe der Unterstufe, sondern in gewissem Masse auch Aufgabe der höheren Unterrichtsstufen und Gegenstand sorgfältiger Pflege in allen Unterrichtsfächern.

Die in methodischen Schriften allseitig und oft mit Erbitterung erörterte Frage, ob dem Auge oder dem Ohre bei der Erzielung der Richtigschreibung der Vorrang gebühre, tritt gegen die auf phonetische Schulung gerichteten Forderungen an Bedeutung weit zurück, wie auch die Theorie der „Wortbilder" in Bezug auf ihren praktischen Wert auf tönernen Füssen steht. Die einseitige Bevorzugung des Auges, welche namentlich von den Anhängern der Wortbildtheorie empfohlen und geübt wird, führt leicht zur Vernachlässigung der Lautpflege. Sie stützt die Erlernung der Richtigschreibung im wesentlichen auf das Gedächtnis, und dieses ist, so sehr man gelegentlich auch das Gegenteil behaupten hört, in puncto Orthographie oft recht unzuverlässig.

Auf der Mittel- und Oberstufe tritt die Grammatik als Dienerin für unseren Zweck hinzu. Sie ganz ausschalten zu wollen, ist unmöglich; selbst der überzeugteste Wortbildtheoretiker wird ihrer nicht entraten können. Das Mass des in der Volksschule hauptsächlich zu orthographischen Zwecken aus der Sprachlehre ausgewählten Stoffes mag auf das allergeringste bemessen sein; es ist aber zu fordern, dass das aus zweckentsprechendem Material Gewonnene jedem Schüler so klar und durchsichtig als nur möglich und sein sicheres geistiges Eigentum sein muss, über das er bei Niederschriften rasch und fast mechanisch zu verfügen vermag, sobald sich Schwierigkeiten in orthographischer Hinsicht ihm in den Weg stellen.

Die erste Waffe gegen die Flüchtigkeitsfehler besteht also darin, die Schüler von Anfang an in ruhigem, jeglicher Hast barem Fortschritte zum klaren Erkennen und gründlichen Erfassen sowohl der lautlichen als auch der sprachlichen Verhältnisse zu führen. Indem man so der Flüchtigkeit im Sprechen vorbeugt, schiebt man auch der Schreibflüchtigkeit einen sicheren Riegel vor.

Eine weitere Stufe auf dem Wege zu unserem Ziele ist die Übung des klar Erkannten bis zur völligen Sicherheit.

Das ganze Lehrgebäude schwebt als „graue Theorie“ in der Luft, wenn ihm nicht durch die nachhaltigste Übung ein sicheres Fundament bereitet wird.

Diese Notwendigkeit ist in sich begründet; denn auch auf psychischem und physiologischem Gebiete gilt das Gesetz, dass eine Funktion sich um so leichter vollzieht, je häufiger sie vor sich geht. Der mit der Richtigschreibung verknüpfte, in seiner Kompliziertheit bereits geschilderte Vorgang unterliegt demselben Gesetze. Die Schnelligkeit der zur Erzielung fehlerloser Niederschriften erforderlichen Verschmelzung (Assoziation) der verschiedenen Hirnpartien angehörenden Vorstellungen, nämlich der Klang-, Sprech-, Schrift- und Schreibbewegungsvorstellungen, kann nur auf dem Wege planmässig fortgesetzter, lückenloser Übung erzielt werden.

Ob diese Übung in ausreichender Weise zu ihrem Rechte kommt, ergibt sich aus der Prüfung der sogenannten Diarien der Schüler. Sie vor allem lassen in unzweideutigster Weise erkennen, in welchem Umfange das Richtigschreiben gepflegt und dem Flüchtigschreiben gesteuert worden ist. Häufig weisen die Hefte der Schüler so wenige auf die Erzielung guter Orthographie berechnete Übungen auf, dass es gar nicht wundernimmt, wenn in einzelnen Klassen oder in einer ganzen Schule über eine Unmenge orthographischer Fehler geklagt wird. Wenn nun gar noch die wenigen vorgenommenen Übungen nicht einmal der Durchsicht gewürdigt werden, weder durch den Lehrer, noch durch die Schüler, so wuchert das Unkraut der Flüchtigkeitsfehler bis ins Masslose.

Zu den orthographischen, bezw. grammatischen Übungen treten wohl hier und da noch Niederschriften über behandelte Stoffe aus den Realien oder in den Unterklassen kleine Ab- und Aufschreibeübungen. Sofern auch noch diese Übungen nicht auf die Richtigkeit der Schreibung hin kontrolliert werden, so starren in kurzer Zeit die Schülerhefte von unglaublichen Fehlern.

Bei einem derartigen Betriebe des orthographischen Unterrichts, bei welchem der Schreibflüchtigkeit, statt sie zu bekämpfen, geradezu Vorschub geleistet wird, werden sich nie und nimmer diejenigen Resultate einstellen, welche zu fordern sind, damit die Schule nicht der Nachlässigkeit geziehen werden kann.

Meist ermangelt die Übung der Gründlichkeit. Es wird im Unterricht wohl vieles mündlich erörtert, was dem Zwecke der Richtigschreibung dienen kann, was sie vorbereiten und stützen soll; aber man lässt es daran fehlen, in dem erforderlichen Masse schriftlich zu üben, immer wieder zu üben und zwar so lange und gründlich zu üben, bis die Fertigkeit, selbst in raschem Flusse richtig zu schreiben, den Schülern „zur zweiten Natur“ wird.

Blosses Theoretisieren genügt keineswegs. Das

Hauptgewicht muss unbedingt und jederzeit auf dem Praktizieren, auf dem zielbewussten Üben liegen.

Darum darf kein Tag ohne eine solche Übung, welche kontrolliert wird, vergehen, und es muss jedes Blatt im Diarium davon Zeugnis geben. Es kommt dabei weniger auf die Länge der orthographischen Übungen als eben darauf an, dass wirklich täglich geübt wird. Die üblichen 20 Aufsätze und 20 Diktate, welche im Laufe eines Jahres in das sogenannte Reinschriftheft eingetragen werden, tun's nicht allein; sie haben in erster Linie auch gar nicht den Zweck des Übens, sondern sollen im wesentlichen ein Prüfstein sein und zwar darauf, ob das im orthographischen und stilistischen Unterricht jeweilig zu Erstrebende tatsächlich auch erreicht ist.

Nicht mit Unrecht macht Pilz[1]) in seiner „Bodenständigen Pädagogik" der herkömmlichen Praxis des Übens den Vorwurf, dass sie zeitverschwendend und oberflächlich sei.

Der Vorwurf der Zeitvergeudung trifft die orthographischen Übungsarbeiten, wenn sie zur Hälfte und noch mehr aus Wörtern bestehen, welche überhaupt nicht mehr der Übung bedürfen. Wo der Unterricht in planmässigem Fortschritt seine Pflicht getan hat, darf angenommen werden, dass auch etwas erreicht ist. Je grösser das Mass der aufgewendeten Zeit und Mühe gewesen ist, desto umfassender muss die Zahl derjenigen Wörter und Wortverbindungen sein, in deren Schreibung bereits Sicherheit erzielt worden ist. Wenn nun im weiteren Verlaufe des orthographischen Übens auch diese Wörter immer wieder als Neulinge behandelt und daher nach ihren einzelnen Bestandteilen zergliedert und untersucht werden, so geschieht das unbedingt auf Kosten derjenigen Formen, deren Schreibung den Schülern noch fremd ist.

Wenn vorausgesetzt werden darf, dass die Schüler auf dem Wege des Übens innerhalb der ersten drei Schuljahre die Fähigkeit erworben haben, alle Wörter mit lauttreuer Schreibung ohne langes Besinnen auch richtig darzustellen, so liegt kein Grund vor, immer wieder die elementarsten Formen der Orthographie durch erneutes Buchstabieren, Abschreiben, Diktieren u. dgl. in den Kreis unterrichtlicher Betrachtung zu ziehen.

Es handelt sich nun vielmehr darum, die unterrichtliche Behandlung der neu auftretenden Einzelwörter, Wörtergruppen und ganzer Sprachstücke individuell zu gestalten und zwar in dem Sinne, dass ausschliesslich diejenigen Formen in den Vordergrund gerückt werden, deren schriftliche Darstellung Schwierigkeiten bietet oder dem zu schreibenden Worte ein spezifisches Gepräge verleiht.

[1]) Pilz, Bodenständige Pädagogik. Leipzig, Alfred Hahn.

Diese Individualisierung der Wörter kann sich in den meisten Fällen auf die Hervorhebung der kritischen Laute und Lautzeichen eines Wortes beschränken, z. B. des Lautes und Buchstabens t in dem Worte „hältst", des d in „abends", des ll in „vielleicht", des dtt in „Stadttor", des rz in „Arzt" oder „stürzt", des ff in „trifft", f in „Trift", ie in „trieft". Derartige Wörter mit kritischer Schreibung in alle ihre Bestandteile auflösen zu lassen, hiesse in der Tat Zeit vergeuden; sich dagegen auf die Heraushebung der charakteristischen Lautstelle zu beschränken, ist gleichbedeutend mit Zeit gewinnen.

Diese individualisierende Behandlung der Wörter mit nicht lauttreuer Schreibung muss natürlich auch auf phonetischer Basis unter Gegenüberstellung klangähnlicher Wörter und Laute erfolgen und unter Bildung orthographischer Ableitungs- und Ablautungsgruppen (sogenannter Wortfamilien) und unter „bewusster Übung des Muskelsinns der Hand, d. h. durch Abschreiben der schwierigen Wörter mit Markierung der kritischen Laute durch Unterstreichen" vor sich gehen.

Indem das im Vorstehenden kurz beschriebene, in neuerer Zeit besonders durch Pilz und Lange empfohlene individualisierende Verfahren im orthographischen Unterricht die Schüler mit Sicherheit daran gewöhnt, beim Schreiben immer in erster Linie auf die charakteristischen Lautzeichen zu achten und damit sich stets über den Zusammenhang zwischen Lautgehalt und Schreibung Rechenschaft zu geben, ist es eine vorzügliche Waffe im Kampfe gegen das Flüchtigschreiben. [1])

Sehr oft ist eine der Hauptursachen der Flüchtigkeitsfehler in einem unzweckmässigen Betriebe des Abschreibens zu suchen, und gerade der Umstand, dass das Abschreiben besonders in den ersten Schuljahren einen weiten Raum einnimmt, weist auf die Schäden hin, welche aus einem unpädagogischen Verfahren bei der Ausführung der Abschreibeübungen erwachsen können. In nicht wenigen Schulen dürfte gerade hierin ein Grund für das Vorhandensein zahlreicher Flüchtigkeitsfehler liegen.

Ganz vom Übel ist das mechanische Abschreiben, welches in einem blossen buchstabenweisen Nachmalen einzelner Wörter oder ganzer Zeilen und Sätze besteht. Wie oft wird in diesem Punkte auch noch in der modernen Schule gesündigt, wieviel Kraft und Zeit vergeudet, wieviel Leben ertötet!

Welche reichen Früchte können dagegen erzielt werden, wenn die Schüler angeleitet werden und imstande sind, beim Abschreiben stets auf die charakteristischen Lautzeichen zu achten, indem sie sich bei jedem ihnen in der Schreibung schwierig erscheinenden

---

[1]) Vgl. auch M. Michel u. Stephan, Methodisches Handbuch für Sprachübungen Leipzig 1907, Quelle & Meyer.



Worte folgende Fragen vorlegen und zu beantworten suchen: 1. Welches sind die Lautzeichen, auf die ich hier besonders zu achten habe? 2. Zu welcher Gattung gehört das Wort? 3. Mit welchem andern Worte darf ich es nicht verwechseln?

Wenn es sich darum handelt, ein zusammenhängendes Sprachstück, etwa ein Stück aus dem Lesebuche, für orthographische Zwecke auszunutzen, so empfiehlt es sich vom Beginn des zweiten Schuljahrs an durchaus nicht mehr, Abschnitt für Abschnitt genau kopieren zu lassen. Es ist vielmehr für unsere Zwecke erspriesslicher, unter Zugrundelegung einzelner Abschnitte oder des ganzen Stücks durch die Schüler Wörter und Wortverbindungen aufsuchen und nach erfolgter Besprechung gruppieren und abschreiben zu lassen. Aufgaben zu diesem Behufe dürften beispielsweise sein: 1. Schreibt aus dem gelesenen Stücke a) alle Wörter mit Doppellauten, b) alle Wörter mit einem Dehnungszeichen, c) alle Wörter mit den Endungen ig und lich, nis oder nisse ab! 2. Stellt 10 Hauptwörter zusammen, deren Schreibweise euch schwierig dünkt und schreibt jedes Wort dreimal! — Als Abschluss und gleichzeitig als Probe empfiehlt sich die zusammenhängende Niederschrift des so behandelten Stückes in Form eines Diktats.

Durch ein solches Verfahren wird dem Mechanismus beim Abschreiben und damit der Flüchtigkeit von Anfang an in nachhaltiger Weise vorgebeugt, und reiche Erfolge beweisen bald die Wahrheit der durch Charcots und Schillers Untersuchungen bestätigten Ansicht, nach welcher zweckmässig betriebenes Abschreiben das wertvollste Mittel zur Erzielung guter Ergebnisse in der Orthographie ist.

Die vorstehenden Erwägungen führen auf einen anderen wichtigen Gesichtspunkt, der zum Nachteil des Erfolgs in der hergebrachten Praxis auch nicht immer in erwünschtem Masse Berücksichtigung findet. Es ist unbedingt erforderlich, die Schüler von Anfang an zum langsamen, besonnenen Schreiben anzuhalten und, wenn nötig, zu zwingen. Wenn Hast die Besonnenheit raubt, so lässt sich der Schüler nicht genügend Zeit zur ruhigen Erwägung vor und zur Kontrolle nach erfolgter Niederschrift eines Wortes oder Satzes. Hastendes Schreiben ist gleichbedeutend mit Verzichtleistung auf die unentbehrliche Mitwirkung der aus der Phonetik und der Grammatik oder aus Regeln herfliessenden Hilfen, und dieser Verzicht rächt sich bitter, indem er geradewegs zur Gewöhnung an das Flüchtigschreiben, welches wir als die Quelle der Mehrzahl aller Fehler erkannt haben, führt.

Die Wahrnehmung, dass in Aufsätzen, Diktaten, Auf- und Abschreibeübungen von grösserem Umfange gegen das Ende hin die Merkmale der Flüchtigkeit sich meist häufen, gibt einen weiteren

Fingerzeig zu ihrer Verhütung und Bekämpfung. Es kann nämlich nicht dringend genug davor gewarnt werden, allzulange Niederschriften von den Schülern zu fordern.

Besonders bei der Anfertigung der Aufsätze liegt die Gefahr nahe, dass die Schüler noch nicht die erforderliche Festigkeit besitzen, ihre Aufmerksamkeit andauernd sowohl auf die stilistische Schönheit als auch auf die orthographische und kalligraphische Richtigkeit der Arbeiten gleichmässig zu konzentrieren. Daher kann es nicht ausbleiben, dass diese erhöhte Anspannung der willkürlichen Aufmerksamkeit zur geistigen Ermüdung und damit zur Flüchtigkeit führt, und gerade die so verschuldete Flüchtigkeit, welche die „natürliche Reaktion gegen unnatürlichen Zwang" darstellt, ist eins der ärgsten Hindernisse in der Erzielung richtigen und schönen Schreibens.

Hiernach ist die Länge der von den Schülern zu liefernden schriftlichen Arbeiten auf das Mindestmass zu begrenzen. Was hierdurch etwa an der Länge der Arbeiten verloren geht, mag durch eine Erhöhung ihrer Zahl ersetzt werden.

Von vorbeugender Wirkung dürfte es nach dem Voraufgegangenen auch sein, den Schülern nicht eher selbständige Aufsätze und andere freie Niederschriften zuzumuten, bevor sie nicht die Hauptschwierigkeiten der Orthographie durchaus überwunden haben. Tiefgegründete und umfassende Erfolge in der Orthographie können nur in solchen Schulen erzielt werden, in denen unter Beiseitelassung selbständiger Aufsätze, zu denen auch die freie Wiedergabe behandelter realistischer Stoffe zu rechnen ist, während der ersten drei bis vier Jahre die Aneignung der Orthographie (und Kalligraphie) das ausschliessliche Ziel aller schriftlichen Beschäftigung bildet.

Es möge hier der kurze Hinweis auf ein einfaches Hilfsmittel zur unterrichtlichen Behandlung und festen Einprägung solcher Wörter mit kritischer Schreibung eingeschoben sein, welche erfahrungsgemäss für die Schüler immer und immer wieder einen Stein des Anstosses bilden. Auf Grund der Korrekturen wird es dem Lehrer ein Leichtes sein, ein Verzeichnis solcher hochkritischer Formen aufzustellen. In die Reihe solcher Wörter würden beispielsweise zu rechnen sein: allmählich, endgültig, sämtlich, nämlich, achtzehn, achtzig, ordentlich, selig, vielleicht, tödlich, unversehens, zusehends, vollends, am bedeutendsten, unwiderstehlich, hoffärtig, vorrätig, du hältst, du drohst; Kamerad, Arzt, Erinnerung, Deutsch-land, das Deut-sche Reich; Wörter mit den Endsilben nis, nisse, ig, lich und ieren. Hierzu dürften sich einige sehr gebräuchliche Fremdwörter gesellen, wie: Annonce, Billet, Theater, Konzert, Musik; Interesse, inter-essant; Kaffee, Kakao, Vanille, Schokolade;

Katarrh, Diarrhöe, Diphtheritis, Rheumatismus, Influenza; Rezept, Medizin, Apotheke; Fabrik, Maschine, Portemonnaie. Die genaue Aneignung solcher Fremdwörter wird dadurch sehr vereinfacht und erleichtert, dass sie in sachlichen Zusammenhang gebracht werden. — Pilz schlägt in seiner bereits erwähnten „Bodenständigen Pädagogik" vor, Reihen solcher Wörter mit kritischer Schreibung in weithin erkennbarer Darstellung in Tabellenform zum Zwecke steter Veranschaulichung und Benutzung im Schulzimmer aufzuhängen. Aus leicht begreiflichen Gründen wäre für diese Wörter Darstellung in Schreibschrift zu empfehlen. Dass derartige Worttafeln ein schätzenswertes Hilfsmittel bei der Einprägung schwierig zu schreibender Formen darbieten würden, wird kaum geleugnet werden können.

Es dürfte im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen und Vorschläge auch am Platze sein, darzutun, in welcher Weise die Durchsicht der schriftlichen Arbeiten erfolgen muss, um einerseits das leibliche und geistige Auge der Schüler für orthographische Erscheinungen und Tatsachen zu schärfen und um andrerseits unter Benutzung ihrer Selbstbetätigung den Flüchtigkeitsfehlern zu steuern.

Ohne weiteres wird zugestanden werden müssen, dass es unerlässlich ist, jede von den Schülern gelieferte schriftliche Arbeit behufs Feststellung der Fehler einer genauen Durchsicht zu unterziehen. Nicht so übereinstimmend sind seit einigen Jahren die Ansichten über die Frage, in welcher Weise sich diese Durchsicht vollziehen soll. Es kommt dabei ein dreifaches Verfahren in Frage.

Die herkömmliche Praxis sah in dem Vollzug der Korrektur ein fast ausschliessliches Privilegium des Lehrers. Er allein hatte das Recht und die Pflicht, die fertiggestellten Aufsätze und Diktate, sowie andre schriftliche Darstellungen unter Benutzung farbiger Tinte zu „korrigieren". Nur in verhältnismässig seltenen Fällen wurde den Schülern eine wesentliche Mitarbeit bei dem Aufsuchen der Fehler zugetraut und zwar in der Befürchtung, es möchten bei diesem Verfahren vielleicht einige Fehler „stehen bleiben".

Diese Ansicht, die allein in der Korrektur durch den Lehrer das Heil sieht, muss als erschüttert gelten, und man kann den Reformern in dieser Beziehung ruhig beipflichten, — allerdings nur bis zu einem gewissen Grade; denn die „Lehrerkorrektur ausserhalb des Unterrichts" ganz beseitigen zu wollen, sie mit Pilz als „unerhörte Zeitverschwendung", als ein „schulwidriges, unpsychologisches Verfahren, das radikal ausgerottet werden muss", anzusehen, heisst doch das Kind mit dem Bade ausschütten. Die umfassende, persönliche Mitarbeit des Lehrers bei der Korrektur wird wegen ihrer erziehlichen, über die Leistungen der Schüler informierenden Bedeutung immerdar der letzte und beste Abschluss der

Mehrzahl der schriftlichen Arbeiten bleiben. Sie ist ganz unentbehrlich z. B. bei Arbeiten, deren Zweck ein rein prüfender ist, sowie bei solchen Niederschriften, bei deren Beurteilung nicht nur Orthographie und Stilistik, sondern auch der Sachinhalt in die Wagschale fällt.

Die Notwendigkeit und der Nutzen einer weiter als bisher ausgedehnten Mitwirkung der Schüler bei der Durchsicht der schriftlichen Arbeiten (einschliesslich derjenigen im Rechnen) müssen aber ohne weiteres zugestanden werden. Die „Schülerkorrektur" ist schon aus dem einfachen Grunde nicht zu entbehren, weil der Lehrer vollbesetzter Klassen ganz ausserstande ist, die Tag für Tag zu fertigenden Niederschriften alle selbst einer genauen Durchsicht und Kritik zu unterziehen.

Die von den Schülern auszuübende Durchsicht erstreckt sich entweder auf die eigenen Arbeiten oder auf die von den Mitschülern gefertigten.

Im letzteren Falle, bei der sogenannten „gegenseitigen" Korrektur, werden die Arbeiten nach einem von Zeit zu Zeit veränderten Modus ausgewechselt, mit dem im Lesebuche oder im Sprachhefte enthaltenen oder mit dem während der Niederschriften oder schon vor Beginn der Unterrichtsstunden auf der Rückseite der Wandtafel entworfenen Muster unter Kennzeichnung der Fehler genau verglichen und sodann den Eigentümern zurückgegeben, worauf die Ansage der Fehler und ihre Berichtigung erfolgt. Durch Stichproben und Nachfragen stellt der Lehrer gleichzeitig fest, welcher Art die am häufigsten vertretenen Fehler sind und welche darum eine eigehende Besprechung erheischen.

Die Erfahrung lehrt, dass diese gegenseitige Durchsicht, welche in hohem Grade die Selbstbetätigung anspornt und von den Schülern gern und mit Eifer vollzogen wird, die Einprägung der Wortbilder ausserordentlich fördert und die Schüler gleichzeitig im Lesen fremder Handschriften schult.

Am meisten Erfolg verspricht, wenn sie in zweckmässiger Weise gehandhabt wird, diejenige Art der Korrektur, welche der Schüler an der eignen Arbeit vollzieht, die „Selbstkorrektur".

Hierzu ist erforderlich, dass schon während des Vollzuges der Niederschriften auf ungeteilte Aufmerksamkeit der Schüler zu halten ist, damit sie die beim Schreiben zum Ausdruck gelangende Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen dem Willen unterordnen, also sowohl in orthographischer als auch in kalligraphischer Beziehung das Möglichste leisten. Die Schüler müssen auf dem Wege fortgesetzter Schulung daran gewöhnt und nötigenfalls dazu gezwungen werden, jedes geschriebene Wort sofort oder nach Beendigung des Satzes einer genauen Musterung zu unterwerfen.

Nach vollständiger Fertigstellung der Arbeiten sind die Schüler

zu veranlassen, das Geschriebene vor der Abgabe so oft Wort für Wort, Satz für Satz durchzugehen, bis sie nach Massgabe ihrer Kraft sämtliche Unrichtigkeiten aufgefunden und ausgemerzt haben. Diesbezügliche Beobachtungen und Erfahrungen lassen erkennen, dass die Schüler auf diesen Streifzügen ausserordentlich viele Fehler selbst aufdecken und des weiteren wahrnehmen, dass eine erfolgreiche Durchsicht der eignen Arbeit zu einer besseren Zensur führt. Es gewährt den Schülern sichtliche Überraschung und Freude, wenn man sie nach dem jedesmaligen Durchlesen die Zahl der selbstaufgefundenen Fehler feststellen und angeben lässt.

Dieser Zwang zur Selbstkorrektur der eigenen Arbeit, zum Selbstaufstöbern der eignen Fehler durch wiederholtes aufmerksames Durchlesen des Geschriebenen erweist sich, wenn es lange genug fortgesetzt wird, erfahrungsgemäss als ein vorzügliches Mittel, jener Flüchtigkeit wirksam zu steuern, welche bei sonst geordnetem Betriebe des orthographischen Unterrichts als die alleinige Quelle fast aller Fehler anzusehen ist.

Dass das gezeichnete Verfahren auch eine gründliche Schulung des Auges in sich schliesst und, indem es in den Schülern das Bewusstsein der eignen Kraft, die Freude am Selbstkönnen fördert und somit das intellektuelle Gefühl nährt, in erziehlicher Hinsicht von Bedeutung ist, liegt auf der Hand.

Wo der auf die natürliche Lernfreudigkeit der Schüler rechnende sanfte Zwang, wie er soeben geschildert wurde, nicht ausreicht, wird man zu schärferen Massnahmen zu greifen haben. Diese Massnahmen sind je nach dem Standpunkte der Klasse, der Individualität der Schüler, der Art und Schwere der Fehler verschiedener Natur.

Es fehlt nicht an Schülern, bei denen schon die blosse Beschämung als Zuchtmittel erspriesslich wirkt; aber auch wirkliche Strafen, welche dem Willen der Schüler die mangelnde Energie verleihen, werden kaum umgangen werden können. Die zweckentsprechendste Bestrafung wird darin bestehen müssen, eine an Flüchtigkeitsfehlern überreiche Arbeit so oft richtig ab- bzw. aufschreiben zu lassen, bis eine vollkommen fehlerfreie Leistung zutage gefördert worden ist. Fehler, von denen erwiesen ist, dass sie durch pure Flüchtigkeit verschuldet sind, müssen wiederholt berichtigt werden. Wenn der Schüler einsehen lernt, dass er für jeden vermeidbar gewesenen Fehler ernstlich zur Rechenschaft gezogen wird, so ist oft schon nach kurzer Zeit eine Minderung der Zerstreutheit und eine vermehrte Anspannung der Aufmerksamkeit bestimmt zu erwarten. Der Lehrer hüte sich darum solchen Flüchtigkeitsfehlern gegenüber vor jeglicher Milde und Nachsicht. Eiserner Zwang, die ganze Schulzeit hindurch geübt, ist und bleibt ein wichtiges Mittel, die

Nachlässigkeit und Flüchtigkeit in den schriftlichen Arbeiten der Schüler nachhaltig einzudämmen.

Die Flüchtigkeit ist überall zu bekämpfen, wo sie nur in die Erscheinung tritt; darum muss der Lehrer auch den als häusliche Arbeit aufgegebenen Niederschriften grosse Aufmerksamkeit widmen. In Frage kommen hierbei nicht nur die an den deutschen Sprachunterricht angeschlossenen Aufgaben, sondern auch schriftliche Rekapitulationen in den Realien, Lösungen von Rechenaufgaben, Skizzen u. a. m. Die peinliche Überwachung dieser, meist in Diarium gefertigten Arbeiten ist unbedingt erforderlich; denn eine häusliche Arbeit, welche nicht kontrolliert wird, hat in den meisten Fällen ihren Zweck gänzlich verfehlt. — Ein auf die rechte Weise ausgeübter sanfter oder scharfer Zwang, verbunden mit eiserner Konsequenz und unausgesetzter Kontrolle muss schliesslich zu Ergebnissen führen, deren sich Lehrer und Schüler freuen können und welche in ihrem Werte auch vor der Kritik des öffentlichen Lebens bestehen.

Der Begriff der Konsequenz führt uns auf das letzte Mittel zur Bekämpfung der Misserfolge im orthographischen Unterricht. Die Tatsache, dass in einklassigen, also nur von einer einzigen Lehrkraft verwalteten Schulen oft gleiche und nicht selten im Verhältnis bessere Resultate als in mehrklassigen Schulen erzielt werden, ist ein Zeichen dafür, dass es in Bezug auf den orthographischen Unterricht sehr auf die Einheitlichkeit des Wirkens ankommt.

In mehrfach gegliederten Schulen genügt es durchaus nicht, dass nur in einzelnen Klassen der orthographische Unterricht in klarer, energischer Weise und in stetem Hinblick auf das Ziel betrieben wird. Es müssen vielmehr alle Lehrkräfte, welche an einer Schule tätig sind, auf Grund eines wohlabgestuften Planes Hand in Hand arbeiten, um vom ersten Schultage an in allen Klassen und in allen Unterrichtsfächern das Feld der Richtigschreibung mit Eifer und Ausdauer zu bebauen und das Unkraut der Flüchtigkeit mit allen Mitteln auszurotten. Nur durch harmonisches Zusammenwirken aller Beteiligten, der Lehrer und der Schüler, lassen sich umfassende und dauernde Resultate erzielen.

Wenn der orthographische Unterricht der Volksschule nicht auch fürderhin ein Kampf gegen Windmühlenflügel bleiben soll, so darf er die Erfolge nicht dem blossen Zufall überlassen. Nur ausdauerndem, zielbewusstem, treuem Kampfe grünt die Palme des Siegs. Ohne Treue bis ins Einzelne nur Scheinerfolge! Ja, Treue im Kleinen — nirgends schafft sie bessere Früchte als im Orthographieunterrichte. Grosszügigkeit, ein sonst wohlberechtigtes Prinzip im Schulbetriebe, ist in Ansehung unseres Zieles nicht am Platze, wohl aber von uns allen treu geübte pädagogische Kleinarbeit.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Der Religionsunterricht in den Oberklassen höherer Schulen und das kirchengeschichtliche Lesebuch von Thrändorf und Meltzer.[1])

Von Realgymnasialoberlehrer Lötzsch in Zwickau.

Früher wurde der kirchengeschichtliche Stoff in den Oberklassen reich und eingehend behandelt. Die neuen preussischen Lehrpläne beschränken ihn. Dass Namen, Zahlen, Titel, rein Theologisches beseitigt wurden, ist gut, aber die Verkürzung überhaupt ein Missgriff. Man substituierte statt des langen geschichtlichen Ganges die Glaubenslehre als kurze, klare allgemeingültige Summe. Man meinte im Anschluss an den Römerbrief, die Augustana, loci ein genaueres Bild vom Wesen des Christentums zu geben; denn die Hauptgestalten der Kirche sind doch immer nur individuell beschränkte Prägungen des christlichen Ideals. Man beschnitt zugunsten der Krone. Dem „Abriss der Kirchengeschichte" folgte ausführliche Dogmatik, Ethik, Apologetik.

Indessen die Auseinanderreissung von Historie und System ist bedenklich, weil man doch bei Erörterungen von Ideen und Problemen von den historischen Vertretern reden, also zweimal dasselbe behandeln muss. In den Volksschulen ist mit Recht jetzt die biblische Geschichte im Mittelpunkt. An sie gliedern sich Spruch, Kirchenlied und Katechismus an. Sollte das für Oberklassen unpädagogisch sein? — Man könnte einwenden: Im Alter von 17—20 Jahren ist der Schüler mehr verstandesmässig. Also muss der Unterricht mehr mit Begriffen als Erzählung arbeiten. Allein für Verstandesübungen sorgt die neuere Kirchengeschichte weit besser als ein autoritativ gebotenes System, das die Geschichte zur zusammenhangslosen Beispielsammlung herabwürdigt. Und überhaupt ist es ein Irrtum, zu meinen, dass man ein allgemeingültiges System des Christentums geben und den Zöglingen zu eigen machen kann. Denn das Christentum ist ein vielgestaltig Ding, von dem weder die Bergpredigt, noch der Römerbrief, noch kleiner Katechismus und Haustafel, noch Augustana und Compendium eine zureichende objektive Darstellung und Zusammenfassung gaben. Jedes System ist individuell, subjektiv und selbst eine historische Tatsache. Also man kann kein wohlklassifiziertes System geben wollen, um so mehr, als dessen innere Aneignung von der religiösen Erfahrung des Empfängers abhängig ist, die beim Schüler nicht vorauszusetzen ist. In der Geschichte dagegen entfaltet sich erst das volle Wesen des Christentums. Je mehr etwas zu seiner Zeit und für die Folge in positivem oder negativem Sinne gewirkt hat, um so mehr gehört es zu den Haupttatsachen des Christentums.

Nach alledem ist also auf der Oberstufe die Kirchengeschichte zugrunde zu legen; an sie sind systematische Fragen anzuschliessen. Wenn auf der Unter-

---

[1]) Mit Benutzung gütigst übermittelter handschriftlicher Aufzeichnungen Dr. Meltzers.

stufe israelitsche und urchristliche Geschichte der Konzentrationsstoff war, so ist die Kirchengeschichte die natürliche Fortsetzung. In ihr treten die Hauptprobleme der Glaubens- und Sittenlehre, der Polemik, Irenik und Apologetik zutage; mithin sind sie auch im Anschluss an sie zu besprechen. Bei einem geschichtlichen Gang sind die Nachteile des systematischen zu vermeiden. Während man bei diesem in die Geschichte wie in einen Schrank mit verschiedenen Schubfächern hineingreift und bald da und dort etwas herausholt, haben wir hier Zusammenhang, Entwicklung, Fortschritt! — Allerdings bietet die Geschichte nie das Vollkommene, das erreichte Ideal, sondern nur dessen immer verschiedenartige Ausprägungen mit Beschränkungen. Indes das schadet nicht, sondern nützt. Der Christ ist im Werden, nicht vollkommen. Es mahnt uns zur Bescheidenheit in der Wertung unsrer eignen Resultate und Erfolge unsrer Zeit.

Gewiss wird man mit Beurteilung der geschichtlichen Lösungsversuche der religiösen Probleme nicht zurückhalten; aber erstlich wird unser Urteil über deren Unzulänglichkeit angesichts der grossen Geister der Vorzeit und mit Rücksicht auf ihre zeitgeschichtliche Bedingtheit milder und gerechter sein, andrerseits werden wir uns hüten, unsre Meinung als der Weisheit letzten Schluss anzusehen. Zu solcher Bescheidenheit anzuerziehen, dürfte dem Wissenschaftsdünkel in Primaner- und Studentenköpfen wohl angebracht sein.

Sollen nun also die Schüler ohne abgeschlossene Weltanschauung von der Schule entlassen werden? Dazu ist zu bemerken: Eine in sich geschlossene Lebensanschauung braucht durchaus nicht in ein System gefasst zu sein (vgl. Jesus). Das Gefühl des Fertigseins ist der Tod des Strebens und die Quelle des geistlichen Hochmuts. Und es geschieht selten im Leben, dass man sich das System eines andern zu eigen machen kann. Der Wert des Systems besteht im Einheitlichen. Wer will aber solches gar an Jünglingen erreichen, die erst ans Leben und seine Probleme herantreten? Es ist Schein, ihnen etwas Fertiges geben und damit helfen zu wollen.

Wir können sie nur an die grössten geschichtlichen Persönlichkeiten heranführen und ihnen einen Einblick in deren geistiges Leben und in den allmählichen Fortschritt der Menschen tun lassen. Das Ziel des Religionsunterrichts überhaupt, auch in den Volksschulen, ist Anbahnung religiöser Charakterbildung, selbständiger Religiosität. Das Mittel ist Erregung religiösen Interesses. Interesse entzündet sich vor allem an dem Bekanntwerden mit grossen Persönlichkeiten.

Also ist die Aufgabe des Religionsunterrichts, Teilnahme für die bahnbrechenden Geister, religiösen Genies, „Virtuosen der Frömmigkeit" in der christlichen Kirche zu wecken. Diese Aufgabe ist so zu erweitern, wie es die Rücksicht auf sonstige Aufgaben der höheren Schule verlangt. Sie will ja den Zögling auf die Höhe der gegenwärtigen Kultur und allgemeinen Bildung bringen, dass er künftig an deren Förderung mitarbeitet. Mit diesem allgemeinen Bildungsstandpunkte muss das religiöse (christl.) Bewusstsein in Einklang gebracht werden, wenn die Bildung eines einheitlichen Charakters angebahnt werden soll. Nun ist aber gegenwärtig dieser Einklang von Religion und sogenannter allgemeiner Bildung vielfach angefochten und angezweifelt. Folglich muss der Religionsunterricht die Tatsächlichkeit und

Tragweite des fraglichen Gegensatzes prüfen und zeigen dass die Meinung irrig, ist, das Christentum sei Barbarei, Wissenschaft sei Unglaube.

So folgt als negative Aufgabe des Religionsunterrichts, die Einwände gegen das Christentum zu prüfen und zu widerlegen; als positive: die Aufweisung des unzweifelhaften Wertes des Christentums. Mithin sind einerseits ernste geschichtliche Angriffe gegen das Christentum und die wichtigsten Irrwege der Kirche zu behandeln, andrerseits die Höhepunkte der Entwicklungsgeschichte der christlichen Religiosität vorzuführen und klassische Verbindungen mit der Kultur (Kunst, Literatur) zu berücksichtigen. Bei alledem aber Beschränkung auf das stofflich Allerwichtigste! Neben dem äusserlichen Grunde, dass für gründliche Behandlung einer 1800jährigen Geschichte ein 3jähriger Kursus mit zwei Wochenstunden zu knapp ist, ist hier gewichtig ein innerer: Nur für das wahrhaft Grosse ist Interesse vorhanden. Auf alles Entbehrliche, Nebensächliche, Ephemere muss man verzichten, damit man für das Bedeutende Zeit hat. Das Wichtigste aber ist charakteristisch und getreu darzustellen.

Folglich darf nicht der Lehrer oder ein gegenwärtiger Historiker skizzieren, sondern eine Quelle, d. h. ein klassischer Bericht aus der in Frage stehenden Zeit, am besten der Held selbst muss zu Worte kommen. — Hin und wieder freilich fehlen Quellen oder die vorhandenen sind ungeeignet. Dann erst wähle man die eigne Darstellung, wozu etwa Hases Kirchengeschichte reiche Anregung bietet.

Nicht kann gelehrte Vollständigkeit das Ziel sein, sondern Auswahl auch den Quellen! Formelle Vorzüge mögen entscheiden: Gute Poesie ist wirksamer als Prosa; Brief, Urkunde, Dialog sind lebendiger als Beschreibung und Abhandlungen. Auch wo wir zu modernen Schilderungen zu greifen genötigt sind, empfiehlt sich neuere Dichtung.

Das quellenmässig gebotene Material will nach seiner historischen und allgemeinen Bedeutung, seiner Bedingtheit und seinen Folgen, besonders mit Ausblick auf die Gegenwart erörtert und erwogen sein. Der Lehrer darf keine Urteile abgeben, sondern soll Richtfragen zur Diskussion stellen und dieser zu Hilfe kommen. Als nebensächlich und entbehrlich ist alles rein Zeitgeschichtliche zu streichen, so Legende, Kultus, Verfassung, Dogmen, so weit sie nicht die Geschichte als wichtig stempelt. So sind z. B. die Legende vom römischen Bischofsamt des Petrus, die Kreuzvision Konstantins, die Legende vom heiligen Franziskus wichtig, wennschon sie an sich unhistorisch sein mögen. Unwichtig dagegen sind die legendarischen Erlebnisse anderer Apostel, z. B. des ephesinischen Johannes, die Schauer- und Rührgeschichten aus den Christenverfolgungen, die Mirakel von Mönchen und Heiligen. Auch Kultus und Verfassung spielen ohne Recht immer eine grosse Rolle in den Leitfäden. Beim Urchristentum müssen Taufe, Abendmahl, Ämter klar werden, dagegen sind Agende, Ort und Zeit untergeordnete Fragen. Die altkirchliche Kunst bietet nur archäologisches Interesse. Von Mönchsorden sind nur Franziskaner, Dominikaner und Jesuitenorden schöpferische Neubildungen. Also Beschränkung, aber Nachdruck auf die würdige Schlichtheit der urchristlichen Verhältnisse und auf die ursprüngliche Idee und Praxis des allgemeinen Priestertums. Auch bezüglich der Lehre und rein theologischen Literatur wird man sich mit wenig

begnügen können. Kann man schon bei Behandlung des Urchristentums keine vollständige Bibelkunde treiben, sondern beschränkt sich auf die paulinischen Briefe, Akte, Apokalypse und Synoptiker, so können z. B. die apostolischen Väter vollends nicht in Betracht kommen.

Neben solchem materialen Ausscheidungsprinzip gilt ein formales: Namen, Zahlen, Notizen, Urteile sind erschwerender Ballast. Wichtig ist ein typischer Vertreter einer Richtung, nicht Vorgänger und Nachfolger, nicht leere Redensarten.

Das ist die intellektuelle Basis, auf der das „Kirchengeschichtliche Lesebuch" von Thrändorf und Meltzer[1]) sich aufbaut. Dass es von solchen Voraussetzungen aus mehr als eine chronologische Zusammenstellung religiöser und kirchlicher Urkunden, sondern ein strafforganisiertes Ganze darstellen würde, war vorauszusehen. Wenn es in der angefügten ausführlichen Zeittafel die chronologische Einreihung der Materien auch dem Schüler erleichtert, so herrscht durch das Buch sonst unbedingt der Gedanke der Unterscheidung, historischen Schätzung, Hervorhebung und Zurückstellung der einzelnen Quellen je nach ihrem Gewicht für Geschichte, Geist und Gemüt. Die Heroen heben sich nicht nur äusserlich durch Zahl der auf sie verwandten Seiten, sondern durch die Fülle ihres Einflusses und ihrer Beziehungen hervor. Die Linie des Fortschritts der Gedanken ist durch offenen Druck ersichtlich. Man wird es leicht haben, sich bei dem und jenem Geisteshelden über die und jene Frage zu orientieren. Diese sachliche Ordnung bei einer Fülle von Urkundenmaterial dürfte unter den Vorzügen des Buches obenan stehen. Daneben waren die Verfasser aber auch bemüht, besonders bei Hauptschriften die Anlage der Urkunde zu wahren (vgl. z. B. Luthers grosse Schriften) und so zum Original hinzuführen. Man hat in dem Buche in der Tat eine Sammlung religiöser Klassiker beisammen, die das Interesse anregen wird, sie auch eingehender kennen zu lernen; und man wird ohne Zweifel „eingeführt" an ihre Werke herantreten. Wenn das Biographische gegenüber anderen kirchengeschichtlichen Lesebüchern bei Thr. und M. zurücktritt, so wirkt die Lektüre trotzdem plastisch gestaltend. Man erlebt dramatisch die durch alle Zeiten gehende treibende, neubildende Kraft des christlicher Geistes in Einzelgeistern oder Gemeinschaften, die Hochspannung christlichen oder weltlicher Gesinnung im gegenseitigen Kampfe, die Beruhigung beider in gewissen Perioden. Man wird die Tatkraft der Heroen, die Schärfe der Denker, die Tiefe und Innigkeit der Glaubensvollen lebendig inne. Auf verbindenden Text ist eben, um die Lebendigkeit des Erlebnisses nicht zu stören und die Einheitlichkeit zu wahren, verzichtet. Als Gegengewicht gegen Unpersönliches, Institutionelles, Zuständliches erscheinen poetische Stücke. Die wissenschaftliche Fundamentierung ist die denkbar sorgfältigste. Teilweise sind Quellen erschlossen, die bislang noch in jedem Quellenhandbuch fehlen (vgl. Zwingli und Calvin, Kant, Schopenhauer, Nietzsche). Bei der Auslese aus umfagreichen Werken ist streng auf den nächstliegenden Zweck Rücksicht genommen und ist Weitschweifigkeit

[1]) Dresden, Bleyl & Kaemmerer. I, 1906 M. 1,20, geb. 1,50. II, 1906 M. 1,30, geb. 1,60. III, 1907. 3. Aufl. M. 0,95, geb. 1,25. Kleine Ausgabe 1906 M. 1,50, geb. 1,85. Verfasser von I und II Dr. Meltzer, Verfasser von III Dr. Thrändorf. Vgl. auch Dr. Meltzer „Neue Bahnen" im Religionsunterricht? Literaturbesprechung. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Preis 40 Pf. S. 26 ff.



durch Prägnanz und Kürze vermieden (vgl. z. B. die Gedankensplitter aus Goethe). Auf ausserkirchliche Kreise, Sekten, ist nicht nur vom Standpunkt der Humanität, sondern des christlichen Interesses aus eingegangen und deren gegenwärtige Verfassung berücksichtigt (vgl. Methodisten). Sogar Islam und Buddhismus sind anhangsweise zu Worte gekommen. Vielleicht war das richtige Bestreben, den christlichen Geist im Verhältnis zur Weltkultur und allgemeinen Bildung zu beleuchten, doch verführerisch für die Verfasser, über den nächsten Zweck, ein Schulbuch geben zu wollen, hinauszugehen. Wenigstens scheint mir die „Kleine Ausgabe" für Realschulen insofern zu kürzen, wennschon die Verfasser natürlich auch aus den 276 Seiten eine Auswahl des Lehrers im Unterricht ermöglichen wollen.

Der Aufriss und Quellenunterbau des Buches ist andeutungsweise folgender: I. Teil umfasst die alte Kirche, Reichskirche (seit Constantin) und mittelalterliche Papstkirche. Er beginnt mit Nachrichten über das Ende der Apostel aus Clemens Romanus, Hieronymus, Eusebius, Josephus, Philipp von Side. Nach der Papiasnotiz über die Evangelien sind von nachapostolischen Schriften das Petrusevangelium, die Kindheitsgeschichte Jusu von Thomas und acta Petri zitiert. Die ketzerischen Richtungen der Ebioniten, Marcions (!), des Montanismus und der Monarchianer sind nach Irenäus, Eusebius, Hieronymus und Hippolyt beleuchtet. Die Organisation der ecclesia catholica ist (wie historisch) auf die regula fidei, Kanon N. Ts., Klerus und Bischof (nach Iren., apostolischen Konstitutionen) Tradition und Succession (nach Irenäus) zurückgeführt. Über die Einheit der Kirche spricht Cyprian. Übers Cölibat ist der Beschluss von Elvira zitiert. Die rechtlichen Verhältnisse der Christen im römischen Reiche klarzustellen, war des Verfassers Absicht beim Kapitel Christenverfolgung, das sonst meist legendarisch aufgefasst wird. So sind die Zwölftafelgesetze (450 v. Chr.) vorangestellt. Es folgen Suetons Nachricht über die Judenverfolgung unter Claudius; unter Nero nach Taciti Annales 15/44; Trajans Briefwechsel mit Plinius. Die Prozessverfahren unter Marc Aurel spiegeln die Akten der Martyrer von Scili wieder, die systematische Verfolgung unter Decius und christliche Geduld ein „Libellus", Eusebius und Cyprian. Das Reskript Valerians an den Senat zwecks Verfolgung des Klerus hat Cyprian. Auf Diocletians Edikte sind 1¾ S. verwandt. Der literarische Kampf ist illustriert durch Lucians heidnische Spottschrift „Lebensende des Peregrinus Proteus", und Celsus' Zweifel an der Jungfrauengeburt, Wundern, Prophetie, Jesus und dessen Auferstehung sind aus Origenes rekonstruiert (3½ S.). Christliche Denker kommen zu Wort in der Schutzschrift des Justinus martyr und in des Minucius Felix Dialog Octavius (6¾ S.). Die christliche Frömmigkeit in den ersten Jahrhunderten ist illustriert aus dem Brief an Diognet, Liebestätigkeit und Kirchenzucht aus Tertullian und dem Beschluss der Synode von Ancyra, die Wohltätigkeit aus Cyprian. — Die Reichskirche ist geschaffen durch Constantins Erlasse. Es sind also Stellen aus Lactantius über Constantins Clerus, die Edikte von Mailand 312/13, die Verordnungen zugunsten der Kleriker und gegen die Sekten zusammengestellt. Die Entwicklung der kirchlichen Lehre ist stark gekürzt, aber nicht übergangen (vgl. oben S. 414) Arius ist nach Sokrates charakterisiert. Auf das Rundschreiben des Bischofs Alexander folgt der Brief Constantins an beide Streiter. Von Symbolen bietet das Buch das Nicänum,

Nicaenoconstantinopolitanum, Chalcedonense und Filioque von Toledo und die Novelle Justinians. Den dogmatischen Eifer selbst des Volks in jener Zeit malt Gregor von Nyssa. Den Niedergang des Heidentums infolge staatlichen Drucks gibt das Edikt Constantins wieder. Der letzte heidnische Protektor Julian ist charakterisiert aus Marcellin und eignen Schriften und Briefen; seine Erlasse hat Sozomenos. Die unverständige Volksauslegung des Erlasses des Theodosius zeigt die Ermordung der Philosophin Hypatia. Als heidnische Reste im Christentum fasst M. den Märtyrerkult, Mariendienst, Kreuzes- und Reliquienverehrung auf und erläutert dies aus Theodoret, Hieronymus, Joh. Damascenus, Sokrates und Sozomenos. Die soziale Kraft des Christentums zeichnet die Grabrede Gregor von Nazianz auf die Liebestätigkeit des Basilius; vgl. die Edikte des 2. Theodorius und 3. Valerian betreffend Sklavenbehandlung. Die Mönchslegenden von Antonius, Abba Bessarion, Macarius und Symeon Stylites (kurz! 2 S.) leiten hinüber zu den „Regeln“ des Basilius und Benedikt von Nursia (3!) Augustins Leben sind 4½ S. aus den confessiones gewidmet. Es folgen seine Anschauungen de civitate dei und sein Standpunkt gegen Pelagius (1½ S.) über Willensfreiheit. — Die mittelalterliche Papstkirche wird gegründet auf Synodalbeschlüsse von Nicaea, Sardica, Konstantinopel und Chalcedon, auf kaiserliche Erlasse zu 380 und 445 und auf Machtansprüche einzelner Päpste (Leo I., Gelasius I. u. II. und Gregor I.), (3½ S.!) Das Verhältnis der Päpste zu den Franken ist untrennbar von der Person des Bonifatius, das nach Wilibalds vita gegeben ist. Die Verbindung der neuen Mission mit Rom, deren Loslösung von der irischen, die Reform der fränkischen Kirche zeigen des Bonifatius Bischofseid, Briefe 42 und 46 an Papst Zacharias und Synodalerinnerungen 742/47. Nach einem Auszug aus der donatio Constantini 11—18 ist Karls d. Gr. Verhältnis zu den Päpsten Hadrian und Leo aus Briefen, Einhards vita und Annalen skizziert, während sein kirchliches Regiment aus der Verordnung für Sachsen 782/85 aus den Briefen über Pflege der Wissenschaft, aus dem Rundschreiben über Verbesserung der kirchlichen Bekenntnisse und Gottesdienste und der Generalermahnung von Aachen gezeichnet ist. Die geistige Kultur jener Zeit reflektiert ein Auszug aus dem Heliand (3 S.!) Geburt Jesu und Bergpredigt betreffend. Unter „Schwankungen der päpstlichen Macht“ versteht M. das Hin und Her des Prinzipats z. Z. der späteren Karolinger, Ottos d. Gr., Heinrichs III., Heinrichs IV. bis zum Wormser Concordat. Hierzu sind zusammengestellt Briefe Papst Gregors IV. an die fränkischen Bischöfe 833, König Lothars an Papst Leo, Schreiben der fränkischen Bischöfe; Brief Nicolaus I. über die Rechte des Papstes an Karl den Kahlen, Urteil über König Lothar wegen Doppelehe an die Bischöfe Galliens. Die geschichtsfälschende Begründung solcher Ansprüche zeigen die pseudoisidorischen Decretalen. Ottos I. starke Persönlichkeit offenbart der Eid vor dem Einzuge in Rom, das Privilegium 962 und die Urkunde Papst Johanns XII. Zu Heinrich III. sind die Annalen von Corvey über die Ordnung schaffende Synode zu Sutri und Damianis liber gratissimus zitiert. Die kirchliche Reformbewegung, welche Gregors Macht begründet, ist erwiesen aus den Briefen des Abts Siegfried von Gorze, Abts Fécamp, Kardinals Humbert gegen die Simonisten. Es folgen das Papstwahlgesetz Nicolaus II. und der Lehnseid der Normannen. Zu Gregor VII. sind dessen kirchliche Verordnungen über Cölibat, Simonie, Laieninvestitur, kanonische Wahl, kirchliche Lehen und der Eid des

Patriarchen von Aquileja gestellt. Der Kampf des Papstes mit Heinrich IV. wird aus Briefen Heinrichs an Gregor 1076, aus dem Bann Gregors über Heinrich 1076, Gregors an die deutschen Fürsten 1077, dem zweiten Bann 1088 und Gregors Rechtfertigung im Briefe an Bischof Hermann von Metz 1081 (2 S.!) ersichtlich. Angefügt ist das Eidformular des zu wählenden Gegenkönigs. Aus dem Wormser Concordat sind die Worte Heinrichs V. denen Calixts gegenübergestellt. Die Kreuzzugsbewegung als päpstliches Machtzeichen ist aus dem Brief Gregors VII. an Heinrich IV. und der Rede Urbans II. in Clermont veranschaulicht; zugefügt sind poetische Stücke: Torquato Tasso (la Gerusalemme liberata) und Walther von der Vogelweide (das heilige Land). Zum Kampf zwischen Papsttum und Hohenstaufen wird zunächst an Arnold von Brescia erinnert, der die erste volkstümliche Reaktion gegen die Hierarchie darstellt. Es sind 2 S. aus dem Gedicht eines Bergamasken über die Taten Friedrichs I. in Italien exzerpiert. Es folgt der Brief der Römer an Konrad III. in Arnolds Geiste. Dagegen betont der Brief Hadrians IV. an Barbarossa 1157, dass die Krone nur ein beneficium papae sei, und der Friede Barbarossas 1177 mit Alexander III. fördert das Papsttum. Innocenz' III. Aussprüche über die päpstliche Gewalt (1¹/₄ S.!) kontrastieren mit den Gedanken der Deutschen (vgl. Sprüche Walthers v. d. Vogelweide 2 S.). Aber die Macht des Papstes sichern Friedrichs II. Zugeständnisse an Innocenz III. zu Eger und das 4. Laterankonzil (vgl. Ketzerverfolgung, Transsubstantiation, Osterbeichte). Dem allen gegenüber zeigt das Kapitel Idealkatholizismus des Franziskus von Assisi, der Mystik und Scholastik den wahren Wert des Katholizismus gegenüber dem Papsttum. Zu Franziskus sind das Testament des heiligen Franz (2 S.!) und dessen „Sonnengesang" gestellt. Franziskus und Dominikus werden aus Dantes Divina comoedia gezeichnet (1³/₄ S.). Die Mystik wird aus der Nachfolge Christi und „Theologia deutsch" veranschaulicht, die Scholastik aus Anselms: Cur deus homo und dem ontologischen Beweis (¹/₂ S.!), Peter Abalard und Heloise sind 4¹/₂ S. Biographie gewidmet. Aus Thomas von Aquin sind Stellen über Vernunft und Glauben zusammengestellt. Der Niedergang des Papsttums ist aus dem Kontrast ersichtlich, in dem Bonifatius VIII. Bulle una sancta über die 2 Schwerter in seiner Hand und der defensor pacis der Hofjuristen Ludwigs des Bayern stehen, dessen Gedanken im Kurverein zu Rense gesetzliche Kraft erhalten. Bonifatius in Dantes Beurteilung zeigt wieder eine Stelle aus der Divina comoedia (2¹/₂ S.). Trotz geringer Erfolge bleibt das Papsttum beim Anspruch: vgl. Brief Johann XXII. an Friedrich den Schönen und Fluch Clemens VI. über Ludwig. Das letzte Kapitel des I. Teils umfasst die Reformkonzilien und Vorreformatoren: Da streitet Peter d'Ailli und das Konzil zu Konstanz über die Berechtigung zur Abstimmung, über die Autorität des Konzils und regelmässige Abhaltung allgemeiner Konzilien, während Papst Pius II. verbietet, vom Papst an ein Konzil zu appellieren. Joh. Wicleff ist gegen die päpstliche Forderung des Lehnszinses, und die Lords im englischen Parlament vertreten seine Gedanken. Wicleff spricht in lutherischem Geiste über weltliche Macht, Priester, Hierarchie, Papsttum, allgemeines Priestertum und Bibel und kämpft gegen katholische Missbräuche (5 S.). Huss wendet sich gegen die Verweltlichung des Klerus und Wunderschwindel und siegt im Nationalitätenstreit an der Universität, die für ihn gegen den Erzbischof Sbynick eintritt. Er

disputiert gegen die päpstlichen Ablässe und Irrtumslosigkeit des Papstes. Kardinal Peter von S. Angeli exkommuniziert ihn. Wir lesen Huss' Briefe aus dem Kerker zu Konstanz und letzten Ausserungen nach Verlesung der ketzerischen Artikel, die ihm zur Last gelegt (5 S.). Dem Propheten Savanarola sind 6 S. gewidmet, in denen seine gewaltige Predigt mit unmittelbarer Kraft zu uns spricht. Bei Erasmus von Rotterdam ist auf dessen Verhältnis schon zu Luther Bezug genommen (1 S.).

II. Teil: Reformation und Gegenreformation: In diesem Zeitalter sind Luther, Zwingli und Calvin und Ignatz von Loyola die führenden Geister. Sie bedingen die deutsche, schweizerische und Gegenreformation. Über Luthers Kindheit, Klosteraufenthalt, Romreise und Professur hat M. persönliche Angaben aus den Tischreden und Briefen gegeben. Zum Thesenstreit ist der „Anfang des lutherischen Lärms“ aus „Wider Hans Worst“ 1541 zu einer Auswahl aus den 95 Thesen gestellt. Die Gegner Luthers: Prierias, Eck und Emser, sind mit Luthers eignen Worten skizziert. Aus der Leipziger Disputation ist die 13. These gegeben. Das grosse Jahr 1520 bringt Luther und Hutten in gegenseitiger Beleuchtung. Den grossen Schriften „An den Adel“, „babylonische Gefangenschaft“ und „Freiheit“ sind 16 + 3 + 6 S. gewidmet! Zwei anonyme Flugschriften (der Wolfsgesang und schöne Dialogus, geben Zeugnis von Luthers Popularität. Über Worms 1521 ist die kaiserliche Vorladung und Luthers Rede im Dialekt gegeben, beigefügt der Bericht Peutingers. Dürers Tagebuch berichtet über Luthers Verschwinden. Die Bibelübersetzungstendenzen charakterisieren der „Sendbrief vom Dolmetschen“ und die „Vorrede zu den biblischen Büchern 1522“. Die Wittenberger Unruhen hallen wieder aus Luthers „treuer Vermahnung, sich vor Aufruhr zu hüten“, aus dem Brief deshalb an den Kurfürsten von Sachsen und den ersten drei Predigten 1522. Das Lied von den „zwei Märtyrern“ zeigt die Verbreitung der Reformation schon bis Holland. Das Verhältnis von Obrigkeit und Bauern 1523/25 in Thüringen kennzeichnet die Schrift: Von weltlicher Obrigkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei (Anlage: I. Weltliche Obrigkeit = Gottes Ordnung. II. Wie weit sich weltliche Obrigkeit erstrecke. III. Der rechte christliche Fürst), ferner der Sendbrief an die Fürsten von Sachsen vom aufrührerischen Geist 1524, die Ermahnung zum Frieden auf die 12 Artikel der Bauernschaft 1525 (Anlage: I. An Fürsten und Herren. II. An die Bauernschaft. III. Vermahnung an beide), denen die Schrift „wider die mörderischen Rotten“ und ein Sendbrief vom harten Büchlein wider die Bauern folgen. Zur Volkserziehungsfrage seit 1524 sind die Schrift „an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie Schulen aufrichten sollen“ ($4^1/_2$ S.) eine Predigstelle 1530, dass man die Kinder zur Schule halten solle, die Vorrede aus dem „kleinen Katechismus“, aus dem „grossen Katechismus“ aber die Interpretation des 2. Artikels zusammengestellt. Die evangelische Kirchenpolitik und Formulierung der Bekenntnisse wird ersichtlich aus den Reichtagsabschieden 1526/29, aus dem Protest 1529, der Confession 1530 (hiervon oft nur Titel vgl. 5. 6. 8. 11. 17. 22. 23. 25. aber übersichtlich treu und klar 6 S.). Dagegen ist der Stand der Verhandlungen durch Luthers Briefe an den Kurfürsten, an Melanchthon, Jonas und Melanchthons an Luther und Campezzi gekennzeichnet. Es folgen der Nürnberger Stillstand 1532, Auszug aus den Schmalkaldener Artikeln 1537 betreffend Vorrede,

Messe, Papstum, Weihe, Kirchen, Menschensatzungen; schliesslich der Augsburger Religionsfriede 55 im Formular. Persönliches über Luthers Heirat, Ehe, Kinder aus Briefen oder Tischreden und zuletzt Luthers Briefe aus Halle und Eisleben 1546 schliessen den Abschnitt. — Von Zwingli handelt M. im Unterschied von anderen Quellenbüchern eingehend. Voran stellt er das christliche Wort Zwinglis, keinen andern Namen tragen zu wollen als Christi, dessen „Reisiger" er ist. M. geht aus von der Predigt 22. III. 1525 „über den Sondervertrag mit dem französischen König" und der „göttlichen Vermahnung an die Eidgenossen von Schwyz über das Unrecht des sogenannten Kriegsrechts" (Reislaufen). Aus der Vorrede zur Pindarausgabe des Caporinus 1526 wird die Heiligkeit der antiken Dichtungen belegt, aus der Darlegung des christlichen Glaubens an König Franz 1531 der Unsterblichkeitsglaube. Zu dem Religionsgespräch zu Zürich 1523 sind Thesen Zwinglis über geistliche und weltliche Gewalt zitiert und der Beschluss des Rats, dass Zwingli fortfahren und echte christliche Schrift nach Gottes Geist verkünden soll. Die Lehre Zwinglis wird aus der Schrift über wahre und falsche Religion 1525, aus der von der Vorsehung 1530, aus den Fragen über Sakrament und Taufe 1529 skizziert. Zur Reform des kirchlichen und bürgerlichen Lebens werden die Exegese aus den Schlussreden 1523, die christliche Antwort des Bürgermeisters und Rats zu Zürich 1524, das Züricher Sittenmandat 1530, die Almosenordnung 1525 und die Antwort auf die Beschwerdeartikel der Bauernschaft herangezogen. Dem Abendmahlsstreit mit Luther ist besonders viel gewidmet, aus dem Luthers Härte, Zwinglis Milde hervorgeht. Luther in Zwinglis Augen schildert die Auslegung des 18. Artikels der Schlussreden. Gegenübergestellt sind Zwinglis freundliche Auslegung der Herrenworte an Luther 1527 und Luthers: Das die Worte: „das ist mein Leib" noch feststehen. Es folgen die Marburger Artikel 1529. Die politische Einwirkung Zwinglis zeigt die Instruktion des geheimen Rats von Zürich auf dem Bürgertag zu Aarau 1529 betreffend den christlichen „Verstand" d. h. ein Bündnis vom Meer bis hinauf an „unser" Land, sowie ein Schreiben Zwinglis an Landgrafen Philipp von Hessen 1530. Ahnung seines frühen Todes hatte Zwingli bei Auslegung des 38. Kapitels aus Jeremia. Dies der empfindsame Schluss. — Bei Calvin ist auf dessen Prädestinationslehre aus der institutio christianae religionis 1539 eingegangen. Die Kirchenzucht wird aus der institutio 1559, dem Entwurf der ordonnances ecclesiastiques, dem „Aberglauben" 1547, dem Brief Calvins an Lord Somerset, Oktober 1548, und dem Bericht eines Franzosen an die Königin Mutter 1560 illustriert. — Servets Lehre ist aus dem Dialog über die Trinität 1532 skizziert. Zu seiner Verurteilung Oktober 1553 sind des weichen Melanchthon und Bullingers Beipflichtung gestellt, die scharf mit der Inschrift auf dem heutigen Sühnedenkmal der Stadt Genf kontrastieren. — Die Gegenreformation wird in 34 S. abgehandelt. Aus dem Konzil zu Trient 1545/63 sind diejenigen Sitzungsdekrete, welche zur reformierten Lehre Stellung nehmen, exzerpiert, also 6. über Rechtfertigung durch Werke, 23. für Hierarchie, 4. über Schrift und Tradition, 7. über Sakramente, 13/21. über Abendmahl in einer Gestalt, für Transsubstantiation, Prozession, 22. fürs Messopfer, 14. über Absolution, 24. über Ehe, 25. über Fegefeuer, Ablass, Heilige, Reliquien, Bilder, zum Schluss index. Aus dem Caterh. Romanus 1566 ist die Stelle über Häretiker, römisches Bischof-

und Priestertum ausgezogen. Auf Loyola sind 16 S. verwandt („man muss den Gegner kennen“). Die Bekenntnisse des Ignatz geben über seine persönliche Entwicklung 1521/40 Aufschluss (5 S.!). Der päpstlichen Bestätigung 1540 folgt die Ordensregel. Der jesuitische Gehorsam ist aus des Ignatz Brief an die Brüder in Portugal „über die Tugend des Gehorsams“ 1553, aus dem constitutiones der Gesellschaft Jesu und der imago primi saeculi 1640 charakterisiert. Höchst lehrreich ist die Auswahl aus den exercitia spiritualia 1548/52. Die Propaganda, Heidenmission, Verhalten gegen die Ketzer sind nach Ignatz, Faber an Laynez, die Moral der Jesuiten ist nach Ratschlägen des Ignatz an die Nonne Rejadella und nach Blaise Pascals lettres provinciales charakterisiert (7 S.!). Zum 30jährigen Krieg sind die Instruktion an den kursächsischen Gesandten auf dem Reichstag zu Regensburg 1608, die Grossglogauische Beichte, so die abgefallenen Lutheraner tun sollen 1629, Gustav Adolfs Abschiedsreden an die Stände im Reichstag zu Stockholm 1630, der westfälische Friede 1648 und der Protest Innocenz gegen diesen angezogen. Die Lage der Evangelischen in Frankreich z. Z. Ludwigs XIV. zeichnet dessen Erlass gegen das Edikt von Nantes 1685 und demgegenüber deutsches Entgegenkommen das gleichzeitige Edikt des grossen Kurfürsten.

III. Neuzeit: In diesem Teile sind pietistische, rationalistische, philosophische Stimmen neben kirchlichen oder staatlichen (sozialen) Organisationsversuchen zu Worte gekommen. Dazu katholische Gegenstimmung. Der Pietismus Speners ist veranschaulicht durch Auszüge aus dessen pia desideria und theologischen Bedenken betreffs Sammlung eines Kerns in der Gemeinde, Trennung von der Kirche, die bei Hausversammlungen nötige Vorsicht, Spiel, Theater, Tanz. August Herm. Francke erzählt seine Bekehrung und erfährt die segensvollen Fusstapfen des noch lebenden und waltenden Gottes. An Penn erinnert das Grundgesetz des Staates Pennsylvanien.[1]) Der Salzburger Protestantenverfolgung, an die in der alten Auflage Schaitbergers Exulantenlied und Friedrich Wilhelms Erlass betreffs Aufnahme in Brandenburg erinnert wurde, ist in der 3. Auflage der Erlass des Erzbischofs Firmian über „Ketzerei“ vorangestellt. Bei Zinzendorf ist dessen geistige Verwandtschaft mit dem Vater und Spener belegt, weiter die Gemeinschaft mit Christus und die Bildung von Gemeinden mit Gewissensfreiheit und Laienämtern; den Geist seiner Gemeinde veranschaulicht ein Lied. Über die Brüdermission spricht Spangenberg. John Wesley rechtfertigt sich wegen seines Unternehmens, dass Laien auf der Strasse predigen. Wesleys Art zu predigen veranschaulicht die „Anrede an die Frommen und Verständigen, Aussprache über Glaube und Liebe, Bekehrung“. Aus der Kirchenordnung der Bischöflichen Methodistenkirche sind Art. 27ff. betreffs Organisation nach Klassen exzerpiert. Die Aufklärung sollen Auszüge aus den Fragmenten eines Ungenannten (Raimarus) von Lessing verstehen lehren. Die Stücke handeln von der Duldung der Deisten, von der Verschreiung der Vernunft auf den Kanzeln, von der Unmöglichkeit einer Offenbarung, die alle Menschen auf gegründete Art glauben können, von der Auferstehungsgeschichte, vom Zwecke Jesu und seiner Jünger. Lessings Urteilskraft reflektieren Exzerpte aus den Gegensätzen zum 1.—6. Fragment über

[1]) Vgl. dazu Dr. Meltzer: Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 35 S.



den Beweis des Geistes und der Kraft, Duplik, Parabel, Axiomata, Antidoxa, neue Hypothese über die Evangelisten als bloss menschliche Geschichtsschreiber, Erziehung des Menschengeschlechts (in 3. Aufl., $2^1/_4$ S.). Auch Friedrichs d. Gr. Gedanken ist in 3. Auflage noch mehr Raum gegönnt als früher ($3^1/_2$ S.). Sein Verhältnis zum système de la nature, zu Voltaire, d'Alembert ebenso wie seine Anschauungen über Regierungsformen, Regentenpflichten und Entwurf eines allgemeinen Gesetzbuchs sind gestreift. Von Herder handelt $1^3/_4$ S. aus den Briefen betreffend Studium der Theologie und „Religion und Lehrmeinung". Papst Clemens XIV. appelliert in der Bulle dominus redemptor an alle christlichen Fürsten zwecks Aufhebung des Jesuitenordens, der sich durch seine Geldgier verhasst gemacht. Von Rousseau ist das „Glaubensbekenntnis des savoyischen Landpfarrers", von Holbach ein Auszug aus dem système de la nature (wie bisher) gegeben. Dagegen sind Kant $5^1/_4$ S. in der 3. Auflage gewidmet, enthaltend Brief an Ständlein (Definition und Religion), Auszug aus der Metaphysik der Sitten 1785 I, aus der Kritik der praktischen Vernunft 1788 (über Freiheit, Gott und Unsterblichkeit), aus der Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft 1793 IV, 2 (2 S.) und der Kritik der Urteilskraft 1790. Auch zu Goethe sind in 3. Auflage $3^3/_4$ S. Ansichten über Dasein Gottes, Unsterblichkeit, ideelles Streben, Pantheismus, Naturgefühl, Moral, Dogma, Gleichnisse, Christus, Indifferentismus gegeben. Zur Rede Robespierres im Jakobinerklub 1793 sind in 3. Auflage vergleichsweise Büchners († 1899) „Kraft und Stoff" als Grundzüge der natürlichen Weltordnung gestellt (a) Kraft und Stoff, b) Gehirn und Seele, c) Bewusstsein, d) Gottesidee, e) persönliche Fortdauer). Aus Schleiermacher sind 13 S. aus den „Reden über die Religion" (a) Rechtfertigung, b) Wesen der Religion, c) Bildung zur Religion, d) Geselliges in der Religion, e) Über Religion e n), die Karfreitagspredigt über Hebr. 1, 8—12 und Gedächtnisworte für die Königin Luise über Jer. 55, 84 ausgesucht. Es folgen die Bulle Papst Pius VII. zwecks Wiederherstellung des Jesuitenordens 1814, die Kabinettsordre Friedrich Wilhelm III. 1817 zur Bildung der Union und die tiefergreifende Erinnerung des Jugendfreundes Joh. Falk an den 20. März 1819.

Neu bietet die 3. Auflage nun Schopenhauer: „Welt als Wille und Vorstellung" (vgl. Kommentar in der Zeittafel) und Nietzsche „Also sprach Zarathustra" 1883. Antichrist 1888. Genealogie der Moral 1887. Wichern spricht von der Initiative des männlichen Besuchsvereins in Hamburg zur Gründung des Rettungshauses, dann folgen seine Rede über die Rettungsanstalt, seine Worte anlässlich der Verhandlungen der Wittenberger Versammlung zur Gründung eines deutsch-evangelischen Kirchenbundes 1848, zum Zwecke der Regeneration unsrer innersten Zustände, seine Denkschrift bezüglich innere Mission der evangelischen Kirche (S. 8). Von Amalie Sieveking sind gegeben 2 Briefe über die Pflege Cholerakranker und eine barmherzige Schwesternschaft in der evangelischen Kirche. Neu ist wieder in 3. Auflage Fliedners († 1864) Bericht über die Gründung seiner Diakonissenanstalt in Kaiserswerth (2 S.), beibehalten dann der Aufruf zur Gründung eines Gustav Adolphsvereins (Leipziger Tageblatt 1832), zum Zwecke einer Gustav Adolphsstiftung und der Aufruf Zimmermanns an die protestantische Welt (3 S.). Römische Gegenstücke sind Syllabus Pius IX. 1864 (I—X), Vatikanisches Konzil 4. Sitzung Kapitel 1—4, Bulle Leos XIII. 1879 betreffend Erneuerung der

Philosophie des Thomas von Aquin. Neu aufgenommen ist Darwin (2 S.) über Entstehung der Arten und Abstammung des Menschen. Gustav Werners Versuch dem Kommunismus christlich zu steuern, zeigt sein „Wort an die Freunde Gottes unter den Menschen“ 1851 nach dem Friedensschluss 1871 über die Sozialdemokratie und Ausblick 1879. Christliche soziale Arbeit leistet ferner Ludlow „Arbeit und die Armen“ und die Botschaft der Kirche an die Arbeiter aus der Predigt über Luc. 4, 6 von Kingsley († 1875). Den Willen der deutschen Regierung zur Hebung sozialer Nöte offenbaren endlich die kaiserliche Botschaft Wilhelms I. vom 17. November 1881 und die Arbeiterschutzerlasse Wilhelms II. vom 4. Februar 1890.[1]) — Es folgen der Anhang über Buddha (3 S.) und Islam $3^1/_4$ S. Koranauszüge).

Die Kleine Ausgabe des „Kirchengeschichtlichen Lesebuchs“ wahrt getreu diesen Aufriss und bietet auf 276 S. für 1,50 M. bez. 1,85 alles „was wahrhaft religiösen Sinn und sittliche Kraft zu wecken und zu stärken geeignet scheint und was für das Werden und So-werden des einen wichtigen Faktor unsrer Kulturwelt bildenden Christentums von besonderer Bedeutung ist.“ Es soll diese Ausgabe ja auch nicht nur Realschulen, sondern solchen höheren Lehranstalten dienen, deren Lehrplan der Kirchengeschichte nur 1 oder $1^1/_2$ Jahr zuweist, vgl. preussische höhere Lehranstalten und sächsische Seminare.

II.

Anpassungs-Erscheinungen (Mimikry), Schutz- und Schreckformen bei Schmetterlingen.

Von Professor Dr. K. Lampert.

Häufig wird der Ausdruck Mimikry, besonders im Deutschen, für jede schützende Ähnlichkeit gebraucht, etwa gleichbedeutend mit Schutzfärbung. Streng genommen ist nach dem Vorgang von Bates Mimikry nur ein Spezialfall der Anpassung, nämlich, wenn eine Tierart von einer anderen in ihrem Äusseren nachgeahmt, nachgeäfft wird. Kommt das Tier in seiner Färbung entweder dem Gesamtcharakter seiner Umgebung nahe, z. B. das bräunliche Gefieder des Rebhuhns dem Boden, auf dem es sich aufhält, oder es ist einem besonderen Teil der umgebenden Natur angepasst, so z. B. die Blatt- und Stabheuschrecken dürren Blättern und Stäben, so spricht man von „sympathischer Färbung“ und „schützender Ähnlichkeit“ (protective resemblance).

Wohl keine zoologische Lehre erfreut sich so allgemeiner Popularität wie die Lehre von der Mimikry. Durch unzählige populäre Darstellungen ist sie beinahe Gemeingut aller Gebildeten geworden und Beispiele derselben drängen

[1]) Vgl. dazu Dr. Thrändorf, Soziales Christentum, Dresden, Bleyl und Kaemmerer. 24 S. 0,25 M. Über die Behandlung: Beiträge zur Methodik des Unterrichts an höheren Schulen I. Heft: die soziale Frage in Prima von Dr. Thrändorf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1905, 69 S. zu 1,25 M.



sich ja in der Tat auf Schritt und Tritt auf; wenn der Jäger beim Birschgang im Wald einen bräunlich oder grünlich abgetönten Anzug trägt, statt auffallender heller Farben, oder wenn die Truppen der europäischen Mächte im baumfreien Gebiet Südafrikas in Khaki-Uniformen kämpfen, so sind dies nichts anderes als zweckbewusste Anpassungen an die Umgebung.

Es ist unstreitig, dass auch die Lehre von der Mimikry nur als eine Theorie, vielleicht auch nur als eine Hypothese aufgefasst werden kann, aber es ist entschieden zu weit gegangen, ihr einen so geringen Wert beizulegen, wie dies neuerdings oft geschieht.

Gerade die Insekten, und unter diesen wiederum nicht zum mindesten die Schmetterlinge, bieten eine solche Fülle mimetischer Beispiele, dass man auf die Bedeutung der Mimikry förmlich hingedrängt wird. Es wird von Wert sein, wenigstens auf einige Beispiele der Mimikry aus dem grossen Gebiet der Schmetterlingskunde hinzuweisen.

Bekanntermassen ist die Flügelhaltung in der Ruhe bei Tagschmetterlingen und bei den übrigen Gruppen eine total verschiedene. Während die Tagschmetterlinge die Flügel in der Weise zusammenklappen, dass die Oberseite der beiden Flügelpaare gedeckt ist und nur die Unterseite zu sehen ist, ist die Flügellage bei den anderen Faltern flach oder dachförmig; nur die Oberseite der Vorderflügel ist meist zu sehen, diese bedeckt die Oberseite der Hinterflügel, die Unterseite ist bei beiden Flügelpaaren nicht sichtbar.

Wie ist nun die Färbung der Flügel bei der verschiedenen Flügelhaltung? Als Regel kann eine unscheinbare Färbung der Unterseite beider Flügelpaare bei den Tagschmetterlingen bezeichnet werden, während die Oberseite lebhaft gefärbt ist; als Beispiel sei nur erwähnt die düstere Färbung der Flügelunterseite des Tagpfauenauges (Vanessa jo L.) und des C-Falters (Polygonia C album L.). Bei den anderen Schmetterlingen zeigt die Oberseite der Vorderflügel die unscheinbare Färbung. Dass die Zeichnung, z. B. wie bei den Eulen, trotzdem eine sehr komplizierte sein kann, spricht nicht dagegen; gerade diese heller und dunkler gehaltenen Wellenlinien und Bänder, diese mannigfachen Schattierungen geben im Gesamteindruck ein Bild, welches den Schmetterling geschützt erscheinen lässt. Wie häufig es sich nicht nur um allgemeine sympathische Färbungen, sondern um direkte Anpassung, z. B. an Baumrinde handelt, davon haben wir Beispiele genug.

Die S c h u t z f ä r b u n g entspricht natürlich immer genau der Lebenshaltung. In der Ruhestellung treten bei polychloros bei zusammengeklappten Flügeln die Vorderflügel weit aus den Hinterflügeln hervor; bei urticae sind sie fest an den Körper gezogen, so dass nur der Apikalteil der Vorderflügel aus den Hinterflügeln tritt. Als merkwürdige Übereinstimmung zu dieser Flügelhaltung sehen wir die Färbung der Unterseite der Vorderflügel; bei polychloros erstreckt sich die dunkle Schutzfärbung auf die ganze Unterfläche der Vorderflügel, bei urticae ist sie beschränkt auf den äusseren Teil der Spitze des Vorderflügels.

Das bekannteste Beispiel weitgehendster Anpassung des Schmetterlings sind die Blattschmetterlinge des indischen Faunengebiets, die Calima-Arten, bei welchen die Unterseite der Flügel so täuschend einem welken Blatt nachgemacht ist, dass wir nicht nur die Adern des Blattes, sondern sogar die Pilzflecke u. dgl.

wiederzufinden glauben. Dabei zeigt sich sogar eine individuelle Verschiedenheit. Aber auch unsere einheimischen Schmetterlinge bieten für jeden, der zu sehen weiss, eine Fülle von Beispielen solcher Nachahmungen, die wir uns gern als mimetische Anpassung erklären.

Auch für die Mimikry im engeren Sinn finden wir prächtige Beispiele in unserer heimischen Schmetterlingswelt. Wenn ein Tier ein anderes in der äusseren Erscheinung nachahmt, so ist die biologische Voraussetzung, dass das nachgeahmte Tier, das Modell, sich aus irgend welchem Grunde eines besonderen Schutzes erfreut, etwa durch den Besitz eines Giftstachels, Stinkdrüsen oder dgl. Die erste Annahme ist zutreffend bei der Nachahmung von Hautflüglern durch Glasflügler (Sesien). Im Gegensatz zu allen Schmetterlingen haben die Sesien nur sehr wenig Schuppen, also durchsichtige Flügel wie die Wespen und andere Hautflügler, und auch in Körperform und Zeichnung äffen diese unschuldigen Schmetterlinge die stachelbewehrten Hautflügler so täuschend nach, dass selbst mancher Mensch sich dadurch irreführen lässt. Die reicher und grösser gestaltete Tropenwelt vermag hierfür noch viele glänzende Beispiele aufzuführen. Wie umgekehrt aus dem Reich der Schmetterlinge Vorbilder entnommen werden können, zeigt die Blatt-Krabbenspinne Diaea dorsata F., die eine braune von einer Schmetterlingsraupe herrührende Mine nachahmt.

Auch Raupen und Puppen zeigen vielfach Schutzfärbung. Sehr häufig treffen wir eine prächtige Färbung an, die wir nicht als Schutzfärbung ansprechen können. Bemerkenswerterweise finden wir nicht selten solche Färbungen nur bei den Männchen, während die Weibchen der gleichen Art ein anderes, meist viel einfacheres und unscheinbareres Kleid tragen. Wir sind hiermit auf dem Gebiet des sexuellen Dimorphismus angelangt. Männchen und Weibchen unterscheiden sich nicht nur in der anatomischen Ausbildung, sondern auch in äusseren, zum Geschlecht in rein sekundärer Beziehung stehenden Merkmalen. Das Männchen ist stets das prächtigere, das Weibchen das einfachere. Letzteres aber ist das grössere, stattlichere, während das Männchen ihm gegenüber nachsteht. Die Grössenunterschiede finden wir auch hier wieder bei tropischen Schmetterlingen, z. B. bei den herrlichen Paradiesschmetterlingen des Bismarckarchipels besonders ausgeprägt; unsere bekannten Bläulinge, bei welchen das Weibchen meist braun gefärbt ist, zeigen uns dass ähnliche Fälle sich aber auch unter unseren Schmetterlingen finden.

Andere Zeichnungen und Färbungen werden als Warnungs- oder Trutzfarben und als Schreckfarben gedeutet. Im Gegensatz zu den Schutzfarben machen die Trutzfarben das Tier weithin sichtbar. Sie sollen nach dieser darwinistischen Auffassung geradezu auf das Tier aufmerksam machen, zugleich aber warnen; sie bilden ein Farbensignal für das Wort cave — hüte dich! Freilich muss das Tier dann über Eigenschaften verfügen, durch die es sehr ausgibig geschützt ist, wenn es mit Aussicht auf Erfolg seine Umgebung durch seinen Anblick geradezu herausfordern darf. Bei den Schmetterlingen ist dies ein schlechter Geschmack oder Geruch, welcher sie ihren Feinden, Vögeln oder Eidechsen und anderen Tieren ungeniessbar macht. Von unseren Schmetterlingen sind hierfür die Zygaena-Arten, die bekannten, weithinleuchtenden Blutströpfchen, ein gutes Beispiel.

Eine Schreckfarbe verfolgt den gleichen Zweck wie eine Warnungsfarbe: den Gegner abzuhalten. Während aber die Warnungsfarbe ein ständig aufgestecktes Signal ist, soll die Schreckfarbe den Gegner bei seinem Angriff verblüffen und zurückstossen; sie wird daher plötzlich entfaltet. Als Beispiel unter den Schmetterlingen wird meistens das Abendpfauenauge (Smerinthus ocellatus L.) angegeben. „Es sitzt in der Ruhe mit halb aufgerichteten Flügeln an Baumstämmen und ist jedenfalls durch die sympatische Färbung seiner allein sichtbaren Vorderflügeln gut geschützt. Wird das Tier beunruhigt, schiebt es plötzlich die Vorderflügel vor, so dass erst jetzt das grosse Auge der Hinterflügel sichtbar wird, welches zweifellos verblüffend und abschreckend wirken kann.“ Auch die Zeichnung der Oberseite auf den Hinterflügeln der Ordensbänder soll, indem sie plötzlich aufgedeckt wird, den Angreifer momentan verblüffen und hierdurch Zeit zur Flucht gewonnen werden.

Solche Warnungs- und Schreckfarben werden wir in noch ausgedehnterem Mass bei den Raupen kennen lernen. Wir wollen aber zunächst einige Beispiele hierfür geben, in welch trefflicher Weise viele Raupen durch sympathische Färbung geschützt oder direkt bestimmten äusseren Verhältnissen angepasst sind. Ein besonderes markantes Beispiel hierfür haben wir an der Spannerraupe, welche in ihrer auffälligen Färbung völlig einem Zweige gleicht und diese Täuschung noch vervollständigt durch ihre Haltung; völlig starr und unbeweglich steht sie in einem starken Winkel vom Zweige ab, sich nur mit dem letzten Segment ihres Leibes anklammernd. Sie bietet uns zugleich ein treffliches Beispiel, wie die Schutzfärbung natürlich auch durch das Gebahren des Tieres unterstützt werden muss. Die schönste Anpassung an die Baumrinde würde dem Ordensband nichts nützen, wenn es unruhig am Stamm hin und her liefe und dadurch die Aufmerksamkeit auf sich zöge, und ebenso täuscht im Zusammenhang mit der Färbung die Spannerraupe durch ihre starre Haltung den Zweig vor.

Auch bei anderen Spannern finden wir eine sehr weitgehende Anpassung der Raupen an ihre Umgebung oder ganz direkt an ihre Futterpflanzen. Dies gilt z. B. von Raupen der Flechtenspanner, die an verschiedenen Flechten leben und in der Grundfarbe, sowohl wie in der Zeichnung, so geschützt sind, dass sie an ihrem Aufenthaltsort kaum zu entdecken sind.

Sehr bemerkenswert sind die von Wiener bei seiner Untersuchung gewonnenen Resultate. Es war schon die Beobachtung gemacht, dass bei Raupen einer und derselben Art die verschiedenen Individuen Farbenverschiedenheiten zeigen, und dass diese verschiedene Färbung mit der Färbung der Futterpflanze im Einklang steht. Auch wurde beobachtet, dass eine Raupe, die beispielsweise anfangs im Innern einer Blütenknospe lebt, in der Jugend pigmentfrei, also weisslich war, dass sie später beim Öffnen der Blüte eine Farbe bekam, die mit jener der Blütenblätter übereinstimmte, und dass schliessich beim Verwelken der Blüte auch der Gast wieder in entsprechender Weise seine Farbe veränderte (Rebel). Merkwürdigerweise bestätigte die Untersuchung nicht die naheliegende Annahme, dass ein direkter Zusammenhang bestehe zwischen der Färbung des Tieres und der aufgenommenen Nahrung. Zuchtversuche der Raupen in farbigem Licht ergaben, dass hier eine mechanische Anpassung der Färbung vorliege; „durch Einwirkung farbiger Lichtstrahlen erfolgte, unabhängig von dem Nerven-

system des Tieres, eine vermehrte oder verminderte Pigmentablagerung in der Haut, die eine gleichgestimmte Gesamtfärbung des Tieres erzeugten. Die Oberhaut bezw. Hypodermis ist also hier lichtempfänglich, und die Farbenanpassung erfolgt gleichsam auf dem Weg des chromo-photographischen Prozesses". Es wird also weitgehende Schutzfärbung auf durchaus physikalischem Weg erworben.

Nicht selten ist es die Gesamtfärbung allein, welche die Raupen, ohne dass diese ihre Farbe wechseln, an ihre Umgebung angepasst erscheinen lässt; besonders gilt dies von grünlichen Raupen.

Sehr häufig sind bei Raupen Warnungs- oder Schutzfarben, und auch hier haben Experimente die tatsächliche Richtigkeit der Annahme von Warnungsfarben erwiesen. Es gibt eine Anzahl von Raupen, welche von den Vögeln verschmäht werden und bei ihnen finden wir sehr lebhafte Farben. Wurden nun solche Raupen mit Mehl eingestäubt, so dass ihre Färbung verdeckt wurde, und wurden sie dann denselben Vögeln vorgeworfen, die sie früher unbeachtet liessen, so wurden sie dann attackiert, wenn auch nicht gefressen, sobald ihr widerlicher Geschmack wahrgenommen wurde.

Auch Schreckfärbungen finden wir bei Raupen und eine richtige Anwendung derselben im gegebenen Momente. Es ist kein Zweifel, dass das Aufrichten des Vorderkörpers der Raupe an und für sich schon eine Abwehrstellung ist; wird diese Stellung noch unterstützt durch eine bizarre Gestalt, wie wir sie z. B. bei der grossen Gabelschwanzraupe (Dicranura vinula L.) und noch mehr bei der Raupe des Buchenspanners (Stauropus fagi L.) finden oder durch das Hervortreten von Wülsten, wie bei der Schwalbenschwanzraupe (Papilio machaon L.), so vermag sie den angreifenden Gegner, einen kleinen Vogel, einen Laufkäfer wohl schon zu verblüffen.

Auch bei Puppen finden wir Anpassungen. An und für sich ist es schon die dunkle Färbung der Puppen, welche dieselben, auch soweit sie nicht in der Erde verborgen sind, weniger sichtbar macht. Besonders treffenden Anpassungen begegnen wir aber bei den verschiedenen Kokons, in denen bei vielen Arten die Puppen ruhen.

Wer sich über Fang und Sammeln, über Bau und Lebensweise, über die so interessanten Verwandlungsvorgänge im Leben der Schmetterlinge und Raupen eingehend orientieren will, dem empfehlen wir das im Erscheinen begriffene Prachtwerk: „Die Gross-Schmetterlinge und Raupen Mitteleuropas." Ein Bestimmungswerk und Handbuch für Sammler, Schulen, Museen und alle Naturfreunde. Herausgegeben von Oberstudienrat Professor Dr. Kurt Lampert (30 Lieferungen à 75 Pf., enthaltend 95 in feinstem Farbendruck ausgeführte Tafeln mit Darstellung von über 2000 Formen in geradezu verblüffender Naturtreue und über 250 Seiten Text mit 65 Abbildungen. Verlag von J. F. Schreiber, Esslingen und München. — Das Werk, dem wir mit Genehmigung des Verlags den vorstehenden Artikel auszugsweise entnehmen, ist fliessend und für jedermann verständlich geschrieben. Es atmet auf jeder Seite den Geist der modernen Naturforschung, und wird neben den zahlreichen morphologischen und anatomischen Einzelheiten auch den wissenschaftlich erhärteten biologischen Tatsachen in vollstem Masse gerecht. Die erste Lieferung ist durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag auch zur Ansicht erhältlich.

III.

Das Notensingen in der Volksschule nach Theorie und Praxis.[1])

Von K. Wittig, Bräunsdorf.

„Soll in der Schule Notensingen oder nur Nachsingen getrieben werden?“ Fast scheint die Frage überflüssig zu sein, nachdem von so verschiedenen Seiten und berufenen Männern für das „Singen nach Noten“ gekämpft ist. Allein, wenn man Gelegenheit hat, Kinder aus den verschiedensten Teilen unsers Sachsenlandes im Gesang zu prüfen und bisweilen hört: „Wir haben nur manchmal nach Noten gesungen,“ so möchte man schon noch einmal über das „Singen nach Noten“ sprechen. Wird es denn immer noch als etwas Nebensächliches aufgefasst? Werden neben dem Einüben der Choräle und Volkslieder auch einmal einige Treffübungen veranstaltet, nur weil der Lehrplan das „Singen nach Noten“ vorschreibt? Woher aber die Vernachlässigung? Aus Unkenntnis des wahren Wertes des Notensingens? Aus Bequemlichkeit? Oder gar, weil unzulängliche Schulverhältnisse das Notensingen unmöglich machen? Vergegenwärtigen wir uns deshalb wieder einmal: „Warum treiben wir das „Singen nach Noten“?“

Die physiologische Psychologie lehrt, dass sich im Grosshirn verschiedene Felder befinden, in welchen die durch die Sinne vermittelten Empfindungen niedergelegt und als Vorstellungen aufbewahrt werden. So gibt es ein Feld fürs Hören, Sehen, Riechen, Fühlen (Tasten). Weiter lehrt die physiologische Psychologie: jede scheinbar einfache Vorstellung ist eine Gesamtvorstellung. Ihre Teilvorstellungen sind — entsprechend den Sinnen, durch die sie vermittelt wurden — auf die Felder des Grosshirns verteilt, bildlich geredet, in Zellen niedergelegt. Sie sind also zunächst getrennt; doch durch Nervenfasern ist zwischen ihnen eine Verbindung hergestellt, wie zwischen mehreren Häusern durch Telephondrähte. Wird nun eine der beteiligten Zellen erregt, so wird die Erregung durch die verbindende Faser zur nächsten zugehörigen Zelle geleitet, diese erregt u. s. f. Auf diese Weise kommen sämtliche Teilvorstellungen (wenn nichts Störendes einwirkt) zum Bewusstsein und ergeben die Gesamtvorstellung. Nun ist ganz klar: je mehr Sinne bei der Gewinnung einer Vorstellung beteiligt werden konnten, desto fester wird die Vorstellung sein, desto schwerer wird sie verloren gehen.

Der Unterricht zieht sich hieraus die Lehre: Bei der Bildung von Anschauungen sind möglichst viel Sinne zu beteiligen. Eine alte Wahrheit in neuem Lichte!

Für die „Naturgeschichte“ hat man sich dies zu Nutze gemacht, indem man die Gegenstände nicht nur besehen, sondern auch betasten, zeichnen, mit und an ihnen operieren lässt. Zur Erlernung der Rechtschreibung benutzt man entsprechende Mittel: die Wörter werden gesehen, gesprochen, besprochen, geschrieben.

Der Gesangsunterricht darf die Mahnung der physiologischen Psychologie nicht unberücksichtigt lassen. Es gilt, dem Kinde klare Vorstellungen von den einzelnen Tönen zu verschaffen.

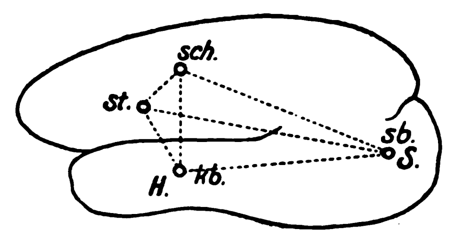
---

[1]) Für einfachste Schulverhältnisse sind diese Ausführungen nicht ohne weiteres geltend.



Welche Teilvorstellungen gehören nun aber zur Gesamtvorstellung eines Tones, z. B. c?

Dies zu veranschaulichen, benutzen wir folgende Skizze, wie wir sie in Ziehens „Leitfaden der physiolog. Psychologie" S. 120 finden.



1. Wir hören den Ton c. Von dieser Empfindung bleibt eine Vorstellung zurück, eine Vorstellung des Klangbildes. Wir nehmen an, sie sei bei H in kb niedergelegt.

2. Wir singen den Ton nach. Die dazu nötigen Bewegungen verursachen die Bildung einer Bewegungsvorstellung; sie liege in st.

3. Wir sehen für den Ton das schriftliche Zeichen, die Note, ihre Gestalt und Stellung im Liniensystem. Davon bleibt eine Vorstellung zurück, sagen wir, des Schriftbildes. Sie liege bei S in sb.

4. Wir schreiben die Noten selbst. Auch von diesen Bewegungen bildet sich eine Vorstellung, die bei sch liege.

So kämen beim einzelnen Ton 4 Teilvorstellungen in Betracht: zwei (kb, sb), die es mit den Sinnen, zwei (st, sch), die es mit Bewegungen zu tun haben, (sensorisch und motorisch); oder anders gruppiert:

zwei, die es mit dem Klang (kb, st), zwei, die es mit dem Schriftbild zu tun haben (sb, sch).

Lassen wir im Gesangsunterricht das Schriftbild weg, begnügen wir uns also mit Vor- und Nachsingen, so verrichten wir nur halbe Arbeit. Wir enthalten der Gesamtvorstellung vom Tone c 2 wichtige Teilvorstellungen vor, 2 Stützen, welche helfen, die Gesamtvorstellung festzuhalten. Denn das sei nochmals besonders bemerkt, dass die obengenannten 4 Teilvorstellungen nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit eine Verbindung eingehen durch Fasern (in der Zeichnung die Punktierten). — Wie beim Tone c, so ist der Vorgang bei jedem neuen Ton. Ob wir die Tonvorstellungen der Reihe nach von c^1 bis c^2 vermitteln oder in anderer Folge, kommt hier nicht in Betracht.

Zum Singen brauchen wir aber statt einzelner Töne Intervalle. Wir müssen also die Töne zueinander in Beziehung setzen, also auch die Vorstellungen. Das ergibt einen neuen physiologisch-psychologischen Vorgang. Nehmen wir an, die Vorstellung von c^1 („Eins") ist vermittelt, ebenso die von g^1 („Fünf"). Beide Gesamtvorstellungen liegen aber noch getrennt nebeneinander. Jetzt fangen wir an 1—5 zu üben. Das Kind hört den Klang von 1 und 5 fast gleichzeitig. Sofort ist im Grosshirn eine Verbindung zwischen beiden Klangbildern (kb) hergestellt (Gesetz der Gleichzeitigkeit). Dasselbe geschieht zwischen den beiden st, wenn das Kind 1—5 selbst singt; zwischen den beiden sb, wenn das Kind das Intervall geschrieben sieht, und auch zwischen beiden sch, wenn das Kind das Intervall schreibt. Durch vieles Üben werden die anfangs losen Verbindungen immer fester, bis das Kind „das Intervall sicher kann".

Wiederum leuchtet ein: je mehr Verbindungen zwischen 2 Tonvorstellungen

hergestellt werden können, desto sicherer muss die Vereinigung beider Vorstellungen erfolgen, desto sicherer muss die Reproduktion des Intervalles sein.

Wie vollzieht sich diese? Irgend eine Teilvorstellung der einen Tonvorstellung wird geweckt, z. B. das Schriftbild. Damit treten infolge der Weiterleitung der Erregung auch die übrigen Teilvorstellungen, somit die Gesamtvorstellung des Tones ins Bewusstsein. (Wenn auch der Klang dieses Tones, z. B. c, nicht absolut richtig ist — zu dieser Vollkommenheit bringen es nur besonders Begabte —, so wird doch der Ton als „Eins" empfunden, nicht als „Sechs".) Der eine Teil des Intervalles wäre also im Bewusstsein. Um den andern Teil, z. B. die „Fünf", zu erlangen, zeige ich nur auf die Note der 2. Linie. Sofort ist die Gesamtvorstellung der „Fünf" da, und ebenso sind sofort die verbindenden Fasern zwischen „Eins" und „Fünf" erregt. Das Intervall kann gesungen werden.

Bei den bisher beschriebenen Vorgängen stehen die Vorstellungen vom Schriftbild durchaus gleichwertig neben den Teilvorstellungen, die sich auf den Klang beziehen. Wir haben demnach kein Recht, sie wegzulassen.

„Warum Singen nach Noten?" Die Psychologie fordert es.

Untersuchen wir weiter, was Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Gesangsunterricht verlangen!

Sie verwerfen jeden unnötigen Mechanismus. Ist aber denn Vor- und Nachsingen ohne Gebrauch von Noten nicht der schlimmste Mechanismus? Schade um die 2 Stunden wöchentlich, wenn sie nur dazu verwendet werden! Erinnert es nicht allzusehr an Automaten, wenn die Kinder nur solche Lieder singen können, die ihnen auf mechanischem Wege eingeprägt wurden? Wem käme es in den Sinn, Rechnen zu lehren durch Auswendiglernenlassen der Ergebnisse oder Zeichnen durch Pausen oder Einprägen nur bestimmter Anordnung von Linien?

Mechanismus schliesst fast jede Selbsttätigkeit aus. Und doch treten Erziehungs- und Unterrichts-Lehre gerade für diese ein. Selbsttätig muss der Schüler zwar beim Nachsingen sein, aber viel zu wenig. Ganz ist er es erst, wenn er selbst ein Intervall angeben oder bestimmen kann, wenn er es durch andauernde Übung dahingebracht hat, ein Lied selbständig vom Blatte zu singen, also durch und beim Singen nach Noten. Andauernde Übung! Daran fehlt es eben so oft. Warum wird nicht endlich der vortreffliche Lehrplan von Fichtner oder ein andrer erprobter benutzt? (Man prüfe auch die neuesten Auflagen des Dresdner und des Chemnitzer Liederbuches.)

Also weg mit dem lästigen Mechanismus! Wir wollen die kostbare Zeit besser ausnützen durch Notensingen, das uns für schönere Erfolge bürgt.

Der Erfolg ist aber bedingt von der Teilnahme des Schülers. Dürfen wir auf sie beim Notensingen rechnen? Die Erfahrung beantwortet die Frage mit „ja". Gesangsunterricht im Banne des Mechanismus befriedigt nicht, weder Lehrer noch Schüler. Es mag wohl sein, dass manchen Schülern wenig am Notensingen liegt; allein das werden meist unmusikalische sein, denen das Singen überhaupt wenig Freude macht. Den meisten Kinder ist das „Singen nach Noten" eine Lust. Sie bringen ihm immer grösseres Interesse entgegen, je

weiter sie vorwärtsschreiten; beseelt sie doch auch das Bewusstsein, etwas Rechtes geleistet zu haben. Wahres Interesse erlischt aber nicht mit dem Austritt aus der Schule. Unser Schüler wird dann noch weiterlernen, weitersingen. Wenigstens kann er's; die Mittel dazu haben wir ihm mitgegeben. Ein Gesangsunterricht ohne Benutzung der Noten ist dazu nicht imstande. So entspricht also das „Singen nach Noten" auch der wichtigen Forderung, das Interesse des Schülers zu wecken und zu erhalten.

Noch eins. Wir bestreben uns in jedem Unterricht, das Unbewusste dem Kinde zum Bewusstsein zu bringen. Schon im 1. Schuljahr erfolgt zu diesem Zwecke das Zerlegen der Wörter in ihre Laute usw. Im Schreibunterricht zerlegen wir die Buchstaben in ihre Teile. So müssen wir auch das Lied in seine Intervalle zerlegen. Ohne Noten wird das aber schwerlich gelingen. Man schrecke vor dem Ausdruck „zerlegen" nicht zurück; man denke dabei nicht an das berüchtigte Sezieren. Die leichteren Intervalle werden ja beim ersten Absingen ohne weiteres erkannt und gesungen. Nur bei den schwereren ist länger zu verweilen, ohne dass dadurch das Lied zerpflückt wird. Übrigens geschieht das Zerlegen ja vor Benutzung des Textes.

„Warum Singen nach Noten?" Die Erziehungs- und Unterrichtslehre fordern es.

Schliesslich sei noch darauf hingewiesen, dass an dem „Singen nach Noten" auch die Kunst und das praktische Leben ein Interesse haben.

Denken wir z. B. an das Binden der Töne. Es wird meist ein Schleifen oder Rutschen bleiben, bis dem Kinde das Notenbild gezeigt wird. Ich konnte das recht deutlich beobachten beim Üben des „Dresdner Amens". Denken wir weiter an das Reinsingen der Intervalle. Es ist erst möglich, wenn das Kind die Eigentümlichkeiten der einzelnen Stufen (z. B. 4, 6, 7) kennt, wenn es die Stufen mit Nachbarstufen vergleichen kann. Wie sollte es das ohne Notenkenntnis? Denken wir ferner an den Rhythmus. Auch ihm hilft nur die Note zum vollen Rechte.

Notenkenntnis ist also nötig zum schönen und richtigen Singen.

Aber ebenso dient es dem praktischen Leben. So mancher gute Sänger scheut sich, einem Gesangverein beizutreten, weil ihm Notenkenntnisse fehlen. Wagt er es trotzdem, so wird sich bald ein Missbehagen einstellen, wenn er mit notenfesten Sängern im Erlernen der Lieder nicht Schritt halten hann. Gewiss gibt es Männer, die — auch ohne Notensingen in der Schule gehabt zu haben — die Intervalle genau treffen; aber sie haben sich's eben selbst gelernt durch grosse Ausdauer, die den meisten fehlt. Die Sangeslust wird sicher erhöht durch „Singen nach Noten". Ist das nicht ein Segen für das Volk, um den sich die Schule wohl verdient machen sollte? Vielleicht würde auch das Singen in Familien mehr verbreitet, so dass mehr als jetzt sprechen könnten:

„Wir haben ein Liedlein gesungen, und alles war wieder gut!"

Psychologie, Pädagogik, Kunst und Leben! Sie alle rufen nach dem „Singen nach Noten". Hoffentlich wird ihr Ruf bald überall gehört und erhört. Bis zur Erreichung dieses Ideals möge weiter gesagt werden können:

„Nach neueren Wahrnehmungen kommt die Methode, das Singen nach Noten zu üben, immer mehr in Aufnahme, und die Zahl der Lehrer, welche bei Anwendung derselben günstige Erfolge zu erreichen wissen, wächst erfreulicherweise fortgehend!“ (Kockels Lehrplan S. 136.)[1])

IV.

Die Betätigung der Hand in der Volksschulerziehung.

Von K. Wittig, Bräunsdorf.

„Was leistet unsere Schule heute? Ungeschickte Leute gibt sie uns in den Beruf. Als ich zur Schule ging, mussten wir uns die Linien fürs Schreibebuch selbst ziehen; jetzt —?“ So schwärmte ein älterer Herr von seiner Schulerziehung. Vergeblich bemühte ich mich, ihn von der Einseitigkeit seines Urteils zu überzeugen und ihn zu belehren, dass wir jetzt mit voller Absicht und vollem Rechte die Erfolge unserer Schularbeit nicht nur nach äusserlich abmessbaren Werten berechnen. Wir treiben eben Persönlichkeitspädagogik und müssen es noch viel mehr tun.

Und doch gab mir der angeführte Ausspruch zu denken. Er wurde mir zum Wegweiser, wenn auch in anderem Sinne, als der Sprecher gemeint: er wies mich auf die Betätigung der Hand in der Schulerziehung hin. Und ich musste gestehen, dass sie doch etwas ins Hintertreffen gekommen ist.

Wenn ich nun für die „Betätigung der Hand“ eintrete, so meine ich den sogenannten Handfertigkeitsunterricht mit (Arbeiten in Pappe, Holz, Metall, Ton usw.), aber ebenso jede Heranziehung der Hand zur Tätigkeit, ganz gleich in welchem Unterrichtsfache.

Was Fröbel einst in seinem Werke „Die Menschenerziehung“ (1826) und in seinem praktischen Tun so glücklich angefangen, die Hand des Kindes in Tätigkeit zu setzen, — wurde es beachtet, weitergebildet nach Gebühr? Für das vorschulpflichtige Kindesalter zum Teil im Kindergarten, für die späteren Kinderjahre zunächst nicht; wenigstens wurde die Handarbeit nicht als Schulfach, viel weniger als Erziehungswert anerkannt. Aber das Gute und Wahre liess sich wohl lange unterdrücken, aber nicht ersticken. Nach langem, heissem Kampf rang es sich ans Licht. (Man lese darüber in der jüngst erschienenen Schrift „Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung“ von Papst; Leipzig, Teubner.) Den rein praktischen Wert („Das Anfertigen technisch leicht herstellbarer Gegenstände zum Nutzen des Volkes“) schätzte man zwar bald, nicht aber das erziehliche Moment.

Und damit war natürlich der Weg zur Volksschule verschlossen. Finnland brach 1866 den Bann durch „Einführung der technischen Arbeit als obligatorisches Unterrichtsfach in den Lehrplan der Seminarien und der Stadt- und Landschulen“. Für Sachsen bedeutete die Gründung der Leipziger Schülerwerkstatt im Jahre 1880 einen Markstein in dem Streben, der Handbetätigung zur Anerkennung zu helfen. Ausdrücklich wurde hier der erziehliche Wert betont.

---

[1]) 10. Aufl., von Geh. Schulrat Dr. E. Kühn. Dresden 1906, A. Huhle.

Unsere Volksschule hat indessen heute noch nicht ihre Pforten geöffnet. Nur den Hilfsschulen lässt man den Segen der Handarbeit hier und dort zukommen. In Dresden z. B. steht die Beschäftigung der Hand im Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes; von ihr wird ausgegangen, auf sie bezieht sich alles. Der „Verein für Knabenhandarbeit" arbeitet aber mit allen Kräften an der Erreichung des Zieles weiter: die gesamte Volksschule für die Handarbeit zu erobern.

Was die Handbetätigung ausserhalb des Handfertigkeitsunterrichts betrifft, so ist ja anzuerkennen, dass sie nie so stiefmütterlich behandelt worden ist wie jene. Aber, hat man sie früher beachtet, „der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe" (z. B. Linienziehen), nicht in bewusst erzieherischem Sinne und doch zum Heil der Kinder, so ringt auch sie in unserer Zeit zu grösserer Anerkennung und Anwendung. Wir setzen schon die Hand in Tätigkeit, um sie zu bilden (Zeichnen . . .), ferner, um in ihr einen Sinn (Tastsinn) mehr zu beschäftigen und damit den neuen Anschauungen zu grösserer Klarheit und erhöhter Festigkeit zu verhelfen (Assoziation!). Man vergleiche die auf physiologisch-psychologischer Grundlage aufgebauten Methoden für Rechtschreibung, Rechnen und Naturgeschichte von Lay. Aber auch hier heisst es: Suchen nach noch reichlicherer Betätigung der Hand!

Die Kämpfer haben in neuerer Zeit einen sehr wichtigen Bundesgenossen erhalten, der den endlichen Sieg der guten Sache verbürgt: die physiologische Psychologie. Sie hat uns das Vorhandensein von sensorischen und motorischen Hirnzentren gezeigt, aber nicht als zweier getrennter, sondern in steter Verbindung und gegenseitiger Helferschaft stehender Hirnteile. Keines von beiden kann und darf vernachlässigt werden ohne Schädigung des Ganzen. Diese Ergebnisse sind natürlich aus Forschungen und aus der psychiatrischen Praxis hervorgegangen. Das stotternde Kind, das durch Bewegungen der rechten Hand geheilt wird — der Mensch, dessen zerstörtes Sprachzentrum in der linken Hirnhälfte durch Bewegungen der rechten Hand wiederhergestellt wird — der Kranke, in dessen rechter Hirnhälfte mit Hilfe der Bewegungen der linken Hand ein neues Sprachzentrum gebildet wird — das schwachsinnige Kind, das durch Betätigung der Hand zu einem anerkennenswerten Bildungsgrade gehoben wird — und gar der Blinde, dem die Hand das leibliche Auge ersetzt — der Taubstumme, zu dessen Geist der Weg durch die Hand führt — sie alle ermächtigen den Psychiater zu dem Schiedsspruch:

„Ihr Freunde und Vorkämpfer für Handbetätigung im Unterricht habt recht! Die Tätigkeit der Hand ist ein sehr wichtiges, für eine harmonische Geistesbildung unentbehrliches Mittel. Handarbeit ist Geistesarbeit! Warum fehlt sie noch in der Volksschulerziehung?"

Gegenüber solcher Befürwortung müssten doch die Gegner verstummen!

Also Handarbeit in die Volksschule! Ebensogut, wie jeder Schüler seinen Federhalter, Bleistift hat usw., muss er mit Schere, Messer . . . ausgerüstet sein oder in der Schule das nötigste Handwerkszeug vorfinden. „Überlastung!" schreit man empört. „Entlastung!" sagen wir. Es werden ja bei der Tätigkeit der Hand ganz andere Hirnpartien beschäftigt, als bei der nur „geistigen"

Tätigkeit. Trotz der Erleichterung für den Schüler aber Vertiefung des Wissens, der Gesamtbildung! Ich wage die Behauptung: wohl die Hälfte unseres jetzigen Unterrichtsstoffes (in den meisten Fächern) wäre genügend, unsere Schüler auf einen höheren Grad geistiger Bildung und vor allem geistiger Selbständigkeit zu führen, wenn wir bei allem Unterrichten die Handtätigkeit in dem Masse heranziehen könnten, wie wir es wünschen und erstreben. Am allerdeutlichsten wird dies, wenn ich an die Herstellung physikalischer Apparate durch den Schüler selbst erinnere, dgl. an die Ausführung chemischer Versuche durch jeden einzelnen Schüler usw. Was sonst fürsorglich und allzu „vorsorglich“ (womöglich vor der Stunde, nicht im Beisein der Schüler) die Hand des Lehrers tut, — die Hand des Schülers soll es tun. Der Lehrer soll nur der Leiter und der Lehrer sein.

Was schon Diesterweg und seine Vorgänger und Nachfolger betont haben: Selbsttätigkeit des Schülers — es ist unser letztes Ziel, und aller Freunde des Handfertigkeitsunterrichtes!

4. Der eigentliche Handfertigkeitsunterricht muss sich mit dem Platze ausserhalb des Schulplanes bis auf weiteres begnügen. Wie können wir aber jetzt schon im Unterricht der Forderung nach Betätigung der Hand gerecht werden? Einige Andeutungen mögen folgen.

An erster Stelle mit steht natürlich der Zeichenunterricht. Seine volle Segnung ist ja erst in neuester Zeit den Augen und Händen und dem Geiste unsrer Kinder zu gute gekommen. Aber eins sei gesagt: möge man das geometrische Zeichnen darüber nicht geringschätzen oder gar vernachlässigen! Den Zirkel zu handhaben, den Winkel genau anzulegen, eine geometrische Vorlage sich zu zerlegen, ist gar nicht so einfach, ist Hand- und Geistesarbeit. Wie steht es mit der Reissschiene? Gar bequem ist es, mit ihrer Hilfe senkrechte und wagrechte Parallele zu zeichnen, aber besondere Geschicklichkeit erfordert es nicht. Darum die Reissschiene durch einen langen Winkelhaken ersetzt! Mit seiner Hilfe Parallele ziehen, ist nicht leicht, dafür aber bildend.

Wenden wir unsere Aufmerksamkeit dem Unterricht in Erdkunde zu! Gebt den Kindern Buntstifte zur Hand und lasst sie ein farbiges Bild des Landes usw. entwerfen, das ihr auf eurer Geisteswanderung eben besucht! Aber ja im Unterricht! denn was nützt ein daheim gepaustes Bild? — Ebenso sollte für jedes Kind ein Stück Plastilina oder Ton vorhanden sein, mit dessen Hilfe sofort ein Gebirge, ein einer Gegend eigentümlicher Gegenstand (Urne . . .) geformt werden könnte. Also nicht erst warten bis zur Modellierstunde! Auf künstlerische Ausführung kommt es ja weniger an als auf Belebung des Unterrichts, Vertiefung des Wissens, Beschäftigung der Hand. — Vielleicht ist es auch möglich, mit Packpapier oder Modellierbogen etwas Besprochenes darzustellen. (Zugleich ein Feld für die interessierten, geschickteren Schüler, ausserhalb der Schule ein Mehr zu tun.)

Ähnlich lässt sich der Geschichtsunterricht beleben. (Die Ausstellung von Schülerarbeiten, die der „Verband für Förderung des Handfertigkeitsunterrichts in Sachsen anlässlich seiner diesjährigen Versammlung in Annaberg veranstaltete, zeigte z. B. die Saalburg modelliert.)

Die Fächer für Naturlehre und -kunde zwingen förmlich zur Betätigung der Schülerhand. Kaleidoskop, Dunkelkammer, Mühle, Apparate zur Veranschaulichung der Strahlenbrechung usw. usw. können und sollen mit einfachen Mitteln schon hergestellt werden. Der Handfertigkeitsunterricht wird natürlich diese Arbeiten wesentlich fördern, aber wir müssen uns eben einstweilen in der Hauptsache ohne ihn behelfen, so gut oder schlecht es geht. Ich denke immer gern an einige meiner Schüler, denen es nicht vergönnt war, am Handfertigkeitsunterrichte teilzunehmen, und die sich doch mit einfachsten Mitteln (Schuhdraht, Pappe, Glas) ein Kaleidoskop hergestellt hatten.

Bedenken wir ferner die Fächer, die es mit schriftlichen Arbeiten zu tun haben. Wie fein kann dabei die Hand gebildet werden! Auf das „Linienziehen" (Zeilen) werden wir im allgemeinen verzichten können (Linienblatt!); aber es ist doch Gelegenheit, saubere und genaue Darstellungen mit Hilfe des Lineals und Bleistifts oder der Feder zu üben. Man halte dies ja nicht für nebensächlich!

Greifen, Tasten, Bewegen, Herstellen, Darstellen — wo nur irgend möglich, werde es gepflegt!

Nur einige Andeutungen sollten dies sein, manchen vielleicht längst bekannt, von so manchem „alten Praktikus" vielleicht längst angewandt, manchen aber neu und anregend. Zu ihrem rechten Verständnis führe ich die Worte Papst's an aus seiner obengenannten Schrift:

„Das Wesentliche ist nicht die Form und nicht die Ausgestaltung der Idee im einzelnen, sondern die Idee selbst, die Idee, die angeborenen schöpferischen Kräfte des Kindes zu entfesseln und durch Tätigkeit zur Entfaltung zu bringen, das Kind aber anzusehen, als ein Wesen, das mit körperlichen und geistigen Anlagen ausgestattet ist, die in harmonischer Ausbildung zu entwickeln, die höchste Aufgabe der Erziehung sein muss!"

V.

Die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung.

Wie häufig ist von unseren grossen Dichtern der sehnliche Wunsch ausgesprochen worden, sie nicht durch Denkmäler in Stein und Erz, sondern durch Verbreitung ihrer Werke zu ehren. Dennoch ist bis zum Ende des 19. Jahrhunderts niemals der Versuch unternommen worden, diesen Wunsch auf grosszügiger Grundlage zu verwirklichen. Erst 1901 wurde die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung begründet, die „hervorragenden Dichtern durch Verbreitung ihrer Werke ein Denkmal im Herzen des deutschen Volkes setzen" will und die ein rein gemeinnütziges Unternehmen unter Ausschluss aller privaten Erwerbsinteressen ist.

Sitz der Stiftung ist Hamburg-Grossborstel. Sie sucht ihr Ziel einmal zu erreichen durch Ankauf grösserer Auflagen schon gedruckter Werke und ihre



Verteilung an ländliche Volksbibliotheken — daneben auch durch Herstellung, Verteilung und Verkauf eigener billiger Buchausgaben in schöner Ausstattung. Schon im Jahre 1903/04 fand die erste Bücherverteilung an ländliche Volksbibliotheken statt: es wurden damals 18000 Werke verteilt, 1905 betrug die Anzahl der verteilten Werke bereits 24000, 1906 33000, so dass bisher insgesamt 75000 Werke ländlichen Volksbibliotheken zugewandt wurden. An eigenen Ausgaben hat die Stiftung, deren Organisation übrigens alle privaten Erwerbsinteressen ausschliesst, bis jetzt 21 Bände der „Hausbücherei", 12 Hefte der „Volksbücher" und das „Schillerbuch" gedruckt. Weitere Bände sind in Vorbereitung.

Die Stiftung beschränkt ihre Tätigkeit nicht auf das Deutsche Reich, sondern berücksichtigt auch Österreich, die Schweiz und das Ausland, wo Deutsche wohnen. Der ihr zu Grunde liegende Gedanke ist von grösster nationaler und kultureller Bedeutung. Bei seiner Ausführung wird trotz denkbarster Vorsicht mit nimmermüder Energie vorgegangen. Es ist um so mehr zu bedauern, dass der Stiftung wirklich grosse Summen bisher noch nicht zugeflossen sind. Ihre ganze Tätigkeit baut sich vielmehr neben ihrem Bücherverkauf auf bescheidenen Jahresbeiträgen (der kleinste beträgt nur 2 Mark) auf, wofür noch als Gegenleistung ein Band der „Hausbücherei" geliefert wird. Nähere Auskunft erteilt der Generalsekretär der Stiftung, Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Grossborstel. Die Drucksachen werden von ihrer Kanzlei ebendort stets gern unentgeltlich übersandt.

Aus dem Jahresberichte für 1906 teilen wir folgendes mit:

Noch nie hat sich die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung so lebhaft entwickelt wie im Jahre 1906. An kleine Volksbibliotheken konnten gegenüber 24021 Büchern (13.934 Bände gebunden), die 1905 an 610 Volksbibliotheken verteilt wurden, im abgelaufenen Jahre 32627 Bücher (in 24480 Bände gebunden) an 718 Volksbibliotheken verteilt werden. Die Verlags-Abteilung hat 6 neue Bände gedruckt und auch für die früher erschienenen Bände guten Absatz erzielt. Nur die Abteilung zur Massenverbreitung guter Volksschriften hat nichts neues in Angriff nehmen können, weil alle verfügbare Kraft von der Stiftung ausser für die Tätigkeit der beiden erstgenannten Abteilungen für die Werbung neuer Mitglieder verbraucht worden ist.

Es ist zu diesem Zwecke ein besonderes Werbeamt geschaffen worden, das lediglich die Aufgabe hat, sich an alle möglichen Personen zu wenden, bei denen auf Interesse für die Stiftung zu hoffen ist, und sie um Beitritt zur Stiftung zu bitten. Das Werbeamt hat im Laufe des Jahres 1906 nicht weniger als 6889 Briefe und ebenso viele Probebände der „Hausbücherei" versandt. Die Zahl der persönlichen Mitglieder der Stiftung ist dadurch von 934 auf 2854, d. h. auf mehr als das Dreifache gestiegen. Die 790 Ortsgruppenmitglieder sind dabei noch nicht mit eingerechnet.

Die Abrechnung der Stiftung für das Jahr 1906 schliesst in Einnahmen und Ausgaben mit je 41758,73 M. ab, wozu noch die besondere Abrechnung der Verlags-Abteilung hinzutritt, die das kaufmännische Rückgrat der Stiftung darstellt, und die in Einnahmen und Ausgaben je 44511,01 M. zu verzeichnen hatte.

Der schon im vorigen Jahresbericht zum Ausdruck gebrachte Wunsch der Stiftung, sich ein eigenes Haus bauen zu können, hat aus Mangel an Mitteln noch nicht verwirklicht werden können.

Von den Bücherverteilungen der Stiftung an kleine Volksbibliotheken war schon die Rede: es waren 718 Sammlungen, die 32527 Bücher in 24480 Bänden enthielten. Im ganzen hat die Stiftung bisher in der kurzen Zeit ihres Bestehens 74711 Bücher in 49362 Bänden verteilt. Übereinstimmend sind die Urteile der Bibliotheken über die vortreffliche Ausstattung der Bücher, insbesondere über die „Dermatoid"-Einbände, die sehr schmuck aussehen, in verschiedenen Farben gehalten sind, nicht schmutzen und sich leicht mit Wasser abwaschen lassen.

Die Zahl der Bewerbungen kleiner Volksbibliotheken um Zuwendung von Büchern ist übrigens so mächtig gewachsen, dass es der Stiftung kaum möglich gewesen ist, die Hälfte davon zu berücksichtigen. Wird doch die Zahl der allein im Deutschen Reiche bestehenden kleinen ländlichen Volksbibliotheken von dem Generalsekretär der Stiftung auf 5000 bis 6000 geschätzt!

Die Verlags-Abteilung hatte bis zum Jahre 1905 15 Bände der bekannten „Hausbücherei" herausgegeben, darunter die schöne Auswahl von Goethes Briefen von Wilhelm Bode-Weimar und das schon jetzt allbekannte „Deutsche Weihnachtsbuch". Nichts hat der Stiftung so sehr das Interesse und die Gunst der Öffentlichkeit verschafft wie die Herausgabe dieser Sammlung. Die schmucken und billigen Bände haben schnell in allen Ständen warme Anhänger gefunden, und jeder neue Band der „Hausbücherei" hat der Stiftung viele neue Mitglieder zugeführt.

Auch die Ortsgruppen-Abteilung hat einen lebhaften Aufschwung genommen. Eine grosse Anzahl neuer Ortsgruppen ist begründet worden; mehrere dieser neuen Gruppen haben sich als ganz besonders tätig erwiesen: so die Ortsgruppe von Fräulein Martha Ziegler in Karlsruhe mit 56, die Gruppe von Fräulein Gertrud Karnstädt in Lüneburg mit 74 Mitgliedern. Unter den älteren Ortsgruppen ist die des Herrn Fabrikbesitzers Arthur Riemerschmid in München-Pasing mit 57 Mitgliedern eine der tätigsten; es folgen Freiburg, Reutlingen, Lahr i. B., Gera usw. usw.

Die Stiftung schliesst ihren Jahresbericht, aus dem wir hier nur kurze Abschnitte herausgreifen konnten, mit dem Ausdruck der Freude darüber, dass das Jahr 1906 ihr einen Aufschwung gebracht habe, wie er ihr bis dahin noch nie zuteil geworden sei. Die tatkräftige Anspannung ihrer Kräfte zur Verteilung guter Bücher an Volksbibliotheken sowohl wie zum Druck eigener Werke, wie endlich zur Gewinnung neuer Mitglieder haben ihr Erfolge verschafft, die sie jetzt mit der Siegeszuversicht erfüllen, dass ihre Entwicklung weiter in stark ansteigendender Linie erfolgen wird „und dass auf die fünf mageren Jahre nun unzählige fette folgen werden".

Wir schliessen uns diesem Wunsche auf das wärmste an. Denn die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung hat durch ihre energische und kluge Tätigkeit gezeigt, dass die stattlichen Erfolge, die sie jetzt aufzuweisen hat, sich in den nächsten Jahren wiederholen, ja wohl noch steigern werden. Wir haben es hier mit einer Einrichtung von grösster nationaler und kultureller Be-

deutung zu tun, der viele Tausende neuer Mitglieder — der Mindest-Jahresbeitrag von 2 Mark, für den noch ein Buch gewährt wird, ist ja ganz ausserordentlich gering — zu wünschen sind.

Auf das ausführliche Mitgliederverzeichnis, an dessen Spitze wir den Namen des Kronprinzen sehen, gehen wir hier nicht näher ein. Wir wünschen, dass es im nächsten Jahre noch stärkeren Umfang annimmt als schon diesmal.

VI.

Hauptversammlung des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit in Zwickau vom 28. bis 30. September 1907.

Unter den einzelnen Zweigen des Handarbeitsunterrichts, die für eine Eingliederung desselben in den Schulunterricht in Frage kommen können, ist in erster Linie der Unterricht im Formen zu nennen. Derselbe hat namentlich durch Schuldirektor Hertel in Zwickau eine tiefgehende und auf langjährige praktische Erfahrung gestützte Begründung gefunden, die u. a. in dem Buche niedergelegt wurde: „Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungunterricht.“ Da sich neuerdings eine Anzahl von Schulverwaltungen mit der Frage beschäftigt, wie sich der Unterricht im Formen in Verbindung mit dem gesamten Unterrichte der ersten Schuljahre betreiben lässt, so wird es von allgemeinem Interesse für pädagogische Kreise sein, diesen Formunterricht an der eigentlichen Stätte seiner Entstehung, in Zwickau, kennen zu lernen und seinen Begründer, Schuldirektor Hertel, darüber zu hören.

Zu diesem inneren Grunde, der den Deutschen Verein für Knabenhandarbeit mit bewogen hat, seine diesjährige Hauptversammlung in Zwickau abzuhalten. kommt ein äusserer Anlass. Die Zwickauer Knabenhandarbeitsschule feiert im Herbst dieses Jahres das 25jährige Fest ihres Bestehens. Dieses Ereignis gab dem Rate der Stadt Zwickau Veranlassung, die diesjährige Hauptversammlung des Deutschen Vereins nach Zwickau einzuladen.

Aus der Tagesordnung. Lehrprobe im Formunterricht (28. September, nachmittag 4 Uhr). Schuldirektor Hertel-Zwickau: „Der Formunterricht als Fach und als Prinzip.“ Schulrat Scherer-Büdingen: „Der Handfertigkeitsunterricht als Fortsetzung des Formunterrichts und seine Bedeutung für Schule und Leben.“ (29. September, vormittag 11¹/₄ Uhr.) Besprechung der Leiter und Lehrer der Handfertigkeitsschulen über die in Nr. 6 der Blätter durch Direktor Dr. Pabst veröffentlichten „Richtlinien für die Arbeit in Knabenhandarbeitsschulen und für die Auswahl von Ausstellungsgegenständen vom künstlerischen Standpunkte“ (30. September, vormittag 9 Uhr).

VII.

Neuwahl des Vorsitzenden des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Im Sinne des verstorbenen Prof. Dr. Theod. Vogt[1]) ist Prof. Dr. Wilh. Rein-Jena zum ersten Vorsitzenden des oben genannten Vereins gewählt worden. Herr Prof. Vogt hat den Verein 24 Jahre geleitet und 25 Jahrbücher redigiert und zwar vom 15. Jahrbuch 1883 bis zum 39. Jahrbuch 1907 (letzteren Band nur teilweise). Es ist gewiss für die zahlreichen Verehrer des Verstorbenen von Interesse, Einsicht in die nachstehende Zusammenstellung der Inhaltsverzeichnisse dieser 25 Bände zu nehmen.

Inhalt des XV. Jahrganges 1883.

XVI. Jahrgang 1884.

XVII. Jahrgang. 1885.

XVIII. Jahrgang. 1886.

XIX. Jahrgang. 1887.

---

[1]) Vgl. den Nachruf in Päd. Studien 1907, Heft I.

XX. Jahrgang. 1888.

Dr. Göpfert, Thüringer Sagen. — Prof. Falke, Ist es möglich den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? — A. Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung. — Dr. Thrändorf. Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen. — Prof. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht (Schluss). — Dr. Just, Konzentration oder konzentrische Kreise. — Prof. Dr. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik.

XXI. Jahrgang. 1889.

Prof. Dr. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Seminars. — Prof. Dr. Vogt, Über die Allgemeingültigkeit der Pädagogik. — Dr. Capesius, Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung. — Tews, Die Durchführung der Schulklassen. — Dr. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Forts.). — Dr. Thrändorf, Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre. — Dr. Wilk, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen. — Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr.

XXII. Jahrgang. 1890.

Dr. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. — Dr. Thrändorf, Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts. — Derselbe, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung. — Grabs, Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule. — Trüper, Erziehung und Gesellschaft. — Dr. Capesius, Methode, Methoden und Methodik.

XXIII. Jahrgang. 1891.

Prof. Dr. Vogt, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik. — Dr. Wiget, Pestalozzi und Herbart. — Dr. Thrändorf, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Auflärung. — Hausmann, Bemerkungen zur Wilk'schen Arbeit im 21. Jahrbuch. — Dr. Wilk, Zusatz zu vorstehenden Bemerkungen. — Dr. Wilk, Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra. — Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr (Schluss). — Hollkamm, Lehrplan für einfache Volksschulen.

XXIV. Jahrgang. 1892.

Dr. Wiget, Pestalozzi und Herbart (Schluss). — Dr. Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus. — Hollkamm, Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen. — Dr. Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterrichte. — Dr. Schilling, Friedrichs des Grossen Regierungsantritt. — Hausmann, Zum Unterricht in der Algebra. Mit Rücksicht auf Dr. Wilks Bemerkungen im 23. Jahrbuch. — Dr. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule. — Dr. Just, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts. — Prof. Dr. Rein, Zur Schulgesetzgebung.

XXV. Jahrgang. 1893.

Honke, Nach welchen Gesichtspunkten muss ein preussisches Schulgesetz entworfen und beurteilt werden. — Dr. Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit. — Derselbe, Der Jesuitenorden in der Schulkirchengeschichte. — Dr. Schilling, Friedrichs des Grossen Friedensstätigkeit. — Prof. Friedrich, Lessings Philotas. — Dr. Göpfert, Zusätze zur vorstehenden Abhandlung. — Kuhn, Zum Geschichtsunterricht. — Hausmann, Enthaltensein oder Messen?

XXVI. Jahrgang 1894.

Löwe, Die Stellung des Gesangunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte. — Dr. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. — Dr. Thrändorf, Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte. — Dr. Capesius, Zu Dr. K. Langes Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht. — Mehl, Pflege une Erziehung der Verwaisten. — Dr. Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes. — Dr. Capesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis. — Dir. Dr. Barth, Die Gliederung der Grossstädte. — Dr. Bergemann, Ein neues System der Pädagogik. — Prof. Dr. Vogt, Oskar Lorenz über den Geschichtsunterricht.

XXVII. Jahrgang. 1895.

Prof. Otto, Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten. — Prof Dr. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht. — Dr. Wilk, Die Unterrichtskunst Galileis. — Dr. Göpfert, Über den Zweck des Geschichtsunterrichts. — Zillig, Zur Frage des Lehrplanes in der Volksschule. — Prof. Thrändorf, Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte. — Prof. Dr Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik. — Dr. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte.

XXVIII. Jahrgang. 1896.

Dr. Thrändorf, Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte. — Zillig, Zur Frage des Lehrplanes in der Volksschule (Fortsetzung). — Fack. Überden neuen Würzburger Lehrplan. — Dr. Wilk, Das Quadrieren und das Quadratwurzelziehen. — Dr. Beyer, Die Lehrwerkstätte. — Herbarts Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen. Herausgegeben von Rud. Hartstein. — Katzer, Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament.

XXIX. Jahrgang. 1897.

Prof. Dr. Vogt, Pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt. — Dr Wilk, Über die dritte formale Stufe, die Assoziation. — Hemprich, Die Mission in der Erziehungsschule. — Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule. — Dr. Thrändorf, Schleiermacher in der Schulkirchengeschichte. — Zeissig, Formenkunde als Fach.

XXX. Jahrgang. 1898.

Dr. Thrändorf, Die Behandlung der sozialen Frage in Prima. — Dr. Meltzer, Grundlagen für die Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts. — Hartstein, Inedita Herbartiana (aus der Königsberger Zeit). — Dr. Wilk, Die Kulturstufen der Geometrie. — Dr. Just, Die psychische Entwicklung des Kindes (nach Wundt). — Prof. Dr. Vogt, Zur Frage der pädagogischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt.

XXXI. Jahrgang. 1899.

Flügel, Über voluntaristische und intellektualistische Psychologie. — Franke, Die religiöse Seite der Gesamtentwicklung. — Hopf, Versuch einer Würdigung der Geometrie der Lage in ihrer Bedeutung für den Jugendunterricht. — Jetter, Nachtrag zu den thüringischen und schwäbischen Sagen. — Prof. Bolis, Die formalen Stufen in der altklassischen Lektüre des österreichischen Gymnasiums. — Teupser, Der pädagogische Wert der Rechenaufgaben. — Dr. Schmidkunz, Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik. — Prof. Dr. Vogt, Friedrich August Wolf als Pädagoge. — Prof. Willmann, Über Sozialpädagogik.

XXXII. Jahrgang. 1900.

Franke, Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwicklung in religiöser Hinsicht. — Haase, Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule. — Hopf, Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neueren Geometrie. — Zeissig, Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung. — Prof. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule. — Itschner, Lay's Rechtschreibe-Reform. — Prof. Falbrecht, Horaz im erziehenden Unterrichte. — Prof. Dr. Vogt, Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht.

XXXIII. Jahrgang. 1901.

Prof. Friedrich, Die Ägineten. — Hollkamm, Die drei Hauptarten der successiven Stoffanordnung. — Prof. Trbojevic, Die Grundbegriffe der Ethik. — Jetter, Badische Sagen im Unterricht. — Schwertfeger, Ziehen über Herbarts Psychologie. — Dr. Reukauf, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht in der Volksschule. — Prof. Dr. Vogt, Zur Ethik.

XXXIV. Jahrgang. 1902.

Jetter, Badische Sagen im Unterricht (Forts.). — Prof. Dr. Rein, Zur Reform der Lehrerbildung. — Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht an den preuss. Lehrerbildungsanstalten n. d. Bestimmungen v. 1. Juli 1901. — Dr. Just, Deutsch. — Löwe, Zeichnen. — Fack, Die neuen naturkundlichen und mathematischen Lehrpläne für die Präparandenanstalten und Lehrerseminare in Preussen. — Bär, Geschichte nach den neuen preussischen Bestimmungen. — Dr. Wilk, Die Mathematik in den Präparandenanstalten und Seminaren. — Prof. Otto, Die Fächer der Berufsbildung. — Muthesius, Unterrichtslehre und Unterrichtspraxis. — Helm, Musik. — Bolis, Themistokles im Kampfe gegen Persien. — Prof. Friedrich, Die Ägineten (Forts.) — Dr. Fritzsch, Briefe Herbarts an Drobisch. — Schreiber, Eine pädagogische Betrachtung über das Gebet.

XXXV. Jahrgang. 1903.

Prof. Friedrich, Die Ägineten (Schluss). — Franke, Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. — Fack, Zur Psychologie im Lehrerseminar. — Fack, Denkende Naturbetrachtung. — Dr. Fritzsch, Briefe Herbarts an Drobisch (Forts.) — Dr. Wilk, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Phychologie und Geschichte. — Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht nach den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen. — Prof. Dr. Vogt, Latein und Griechisch im Gymnasium mit Rücksicht auf die neuen preussischen Lehrpläne für höhere Schulen. — Dr. Wilk, Bemerkungen zu dem Lehrplan in Mathematik für die höheren Schulen in Preussen im Jahre 1901. — Dr Just, Deutsch in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen 1901.

XXXVI. Jahrgang. 1904.

Dietz, La Chanson de Roland als 1. Lektüre im französischen Unterricht. — Weniger, Der französische Unterricht im Seminar. — Wilk, Die Formengemeinschaften in der Geometrie. — Thrändorf, Die Geschichte des Pietismus im erziehenden Unterricht. — Hemprich, Zur modernen Kinderforschung. — Jetter, Zur Volksschulmethodik. — Vogt, Urteile eines Empiristen über die Herbart'sche Pädagogik und ihre Fundamente. — Vogt, Zur Formalstufentheorie. — F. Franke, Zu Herbarts Lehre vom Gefühl und zu Rissmanns Ablehnung.

XXXVII. Jahrgang. 1905.

Schmidt, Was ist's um Herbarts Zucht? — Jetter, Zur Volksschulmethode. — Hemprich, Zur modernen Kinderforschung (Schluss). — Ritthaler, Die schulmässige Entwicklung der

---

C. Beurteilungen.

J. F. Herbarts sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von **Karl Kehrbach.** 12. u. 13. Band, nach Kehrbachs Tode herausgegeben von **O. Flügel.** Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1907. 353 und 351 S. Preis je 5 M., gebunden in Originalhalbfranzband 6,50 M.

Dem an dieser Stelle 1907, S. 144 angezeigten 11. Bande sind die beiden vorliegenden Bände innerhalb eines Jahres nachgefolgt. Sie enthalten Rezensionen, die vom Jahre 1802 bis 1838 reichen; dazu kommen einige Selbstanzeigen und ein Vorwort Herbarts zur 4. Auflage von Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1833). Dass derartige Schriften zwei solche Bände füllen können, ist ein Zeichen, dass Herbart „einen grossen Teil seiner Zeit diesen Arbeiten zugewandt“ hat, und am fleissigsten „gerade in seinem reifen Mannesalter“ (Hartenstein). Die meisten derselben sind sehr eingehend gehalten, ähnlich der Besprechung von Schwarz's Erziehungslehre, die man aus den Ausgaben der Pädagogischen Schriften kennt. Kürzere Anzeigen finden sich nur selten darunter, in der Hauptsache die Hinweise auf Schriften von Schülern und Anhängern. Zu diesen gehört wenigstens bezüglich der wichtigen Organisationsfrage der Regierungsrat Graff, über dessen Schrift Herbart ausser dem kurzen Hinweise das ausführliche „Gutachten über Schulklassen“ schrieb (in Kehrbachs Ausgabe im 4. Bande). Von 1832 an aber treten Drobisch, Hendewerk, Strümpell, Griepenkerl, Hartenstein und Brzoska im Inhaltsverzeichnis (des 13. Bandes) auf; Herbart hat Gelegenheit, auf die ersten Schriften zur Erläuterung seiner Philosophie hinzuweisen, zugleich aber auch auf Bearbeitungen einzelner Gebiete in seinem Sinne mit der Tendenz zur Weiterbildung, so auf die Schriften von Drobisch über Logik und mathematische Psychologie. Den sonstigen Inhalt näher anzugeben, ist hier nicht möglich, aber auch kaum nötig; es sind alle Richtungen der damaligen Philosophie und Pädagogik besprochen, und Herbart hat, indem er den Gedanken der Zeitgenossen nachging und dazu Stellung nahm, zu seiner eigenen Lehre vielfach wertvolle Erläuterungen gegeben. Es liesse sich sogleich eine Blumenlese zusammenstellen von falschen Auffassungen seiner Lehren, die heute gang und gäbe sind, aber durch solche Erläuterungen zurecht gerückt werden. — Hingewiesen sei nur noch darauf, dass die beiden Bände auch eine ganze Anzahl anonym erschienener Rezensionen enthalten, auf die Hartenstein noch nicht aufmerksam geworden war. Einige davon waren schon in den Ausgaben der Pädagogischen Schriften abgedruckt oder benutzt, z. B. die Bemerkungen über Vogels Schulatlas mit Randzeich-

nungen, für welche letztere sich der Autor auf Herbarts Wort, die Geographie sei eine assoziierende Wissenschaft, berufen hatte. Die ältesten Rezensionen Herbarts, betreffend Schriften über und von Pestalozzi aus den Jahren 1802—03 hatte A. Israel in den Göttingischen gelehrten Anzeigen von 1802 und 1804 entdeckt und im „Praktischen Schulmann" 1903 bekannt gemacht. Sie eröffnen den 12. Band und bestimmen die Stellung Herbarts zu Pestalozzi, die wir aus seinem Aufsatz über „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" kennen, vielfach näher. Aus den Jahren 1806—07 bringt der 13. Band eine Anzahl Besprechungen, die erst während des Druckes entdeckt worden sind; eine davon betrifft Fichtes „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters". Den Schluss bildet eine Besprechung von fünf Schriften über die Turnkunst,[1]) die erste ist der „Kurze Abriss der deutschen Gymnastik" von Guts Muths (1818). Die sehr sympathische Besprechung dieser Schrift wirft willkommenes Licht auf Herbarts Stellung zu den Leibesübungen. Aus der Allg. Pädagogik (III. Buch, 4. Kap. Abs. 31) führt Herbart einen Satz in einer Weise an, welche seine Autorschaft unzweifelhaft bezeugt; der Rezensent der Päd. Schriften in den Päd. Stud. 1905, S. 72f. hat aber dieselbe auch durch Briefe Herbarts, die er in Leipzig aufgefunden hat und die erst auf die Spur geführt haben, festgestellt.

A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 7., durchgesehene, vermehrte und in der Literatur bis 1906 fortgeführte Auflage, bearbeitet und herausgegeben von **Karl Richter.** XXIV. 396 S. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1906. Geh. 3 M., geb. 4 M.

Der Wegweiser ist bei Diesterwegs Lebzeiten in 4 Auflagen erschienen; eine 5. Auflage erschien 1873—77 vom Kuratorium der Diesterwegstiftung „in neuer zeitgemässer Bearbeitung". In dieser Form hat Rezensent den Wegweiser gleich nach dem Austritt aus dem Seminare kennen gelernt, aber es bald als störend empfunden, dass man immer nicht recht wusste, ob Diesterweg sprach oder ein anderer. Die 6. Auflage bearbeitete der oben genannte Herausgeber als „Jubiläumsausgabe zu Diesterwegs hundertjährigem Geburtstage am 29. Oktober 1890", und diese Ausgabe erscheint hiermit zum zweiten Male.

Der vorliegende Band enthält allerdings, was der Titel nicht gleich zeigt, „nur den ersten Teil des Wegweisers unter Fortführung der darauf bezüglichen Literatur". Von diesem liegt „ein unveränderter Abdruck des Textes und der Vorreden des Wegweisers nach der 4. Auflage vor". Kenntliche Zusätze des Herausgebers enthalten entweder Stellen aus anderen Schriften Diesterwegs oder blosse Hinweise auf solche. Von den Schriften, welche Diesterweg angeführt und beurteilt hatte, sind nur wenige gestrichen, dagegen hat der Herausgeber zuerst bis 1890 und dann bis 1906 umfängliche, aber gut gesichtete Nachträge geliefert. In den Beurteilungen (z. B. der Ostermannschen Schriften gegen Herbarts Psychologie, S. 165f.) hat der alte Herbartianer seinen Standpunkt getreulich festgehalten. Alles in Allem: ein Werk, dessen sich jeder von Herzen freuen kann.

Aber schon 1890 war es der Plan des Herausgebers, „in einem zweiten Teile ausser den von Diesterweg selbst im Wegweiser bearbeiteten Unterrichtsgegenständen" (nämlich Anschauungs- und Sprechübungen, Lesen und deutsche Sprache, Naturlehre und mathematische Geographie, Zahlen-, Form- und Raumlehre) „unter Beifügung der entsprechenden Literatur noch alles das zusammenstellen, was Diesterweg gelegentlich in seinen übrigen Schriften über den Betrieb aller anderen Lehrfächer geäussert hat, so dass dann beide Teile zusammen eine vollständige Pädagogik Diesterwegs bilden würden". Diese Mitteilungen hat der Schreiber dieser Zeilen damals sehr begrüsst, indessen ist der zweite Teil die Jahre daher nicht erschienen. Im Januarheft der „Deutschen Schule" 1907 (S. 53 und 63) fand sich aber nach der Mit-

[1]) Erschienen in „Hermes" 1819.

teilung, dass der Herausgeber das 70. Lebensjahr vollende, auch die Notiz, dass der angekündigte Band bald kommen werde.

A. Eichler, Stoffe für den Anschauungsunterricht. Beobachtungen der Kinder in methodischen Einheiten dargestellt. 102 S. Leipzig, E. Wunderlich. 1905. Geheftet 1,60 M. geb. 2 M.

Enthält 51 Überschriften wie z. B. die: das Sprengen der Schulhöfe in Leipzig; die Kirsche in der Stadt; die Kirsche in der Kirschbaumallee; der Hase im Schaufenster der Wildhandlung; wie die Mutter für das Weihnachtsfest einen Hasen kauft; wie der Hase zubereitet wird. Jeder Abschnitt enthält möglichst in der Kindersprache eine zusammenhängende Darstellung dessen, was das Kind über den Gegenstand wirklich beobachtet und erfahren haben soll. Stoffliche Überschreitungen der „Erfahrung" unserer Elementarschüler kommen selten vor (z. B. sieht das Kind nicht, dass dem Schneeglöckchen die Zwiebel als Speisekammer dient). Daran schliessen sich Hinweise auf Zeichenübungen, bei welchen sich der Verfasser an „F. Rösler, der Schnellzeichner, I. Band, Leipzig, A. Hahn" anlehnt. Macht er mit der Klasse einen Gang, um sie Erfahrungen gewinnen zu lassen, so nennt er's einen „Lehrgang"; wenn der Ausdruck dafür zu gewinnen wäre! Ob die Wiedergaben darauf abzielen, den Kleinen Herz und Mund zu öffnen zu zusammenhängendem Reden, ist nicht gerade gesagt; aber das Büchlein ist auch zu gebrauchen als Vorlage von Aufsätzchen für untere Klassen.

Leipzig. Fr. Franke.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausgegeben von **Wilhelm Meyer-Markau.** Zweimonatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 1,80 M. Minden i. W., C. Marowsky, pädagogischer Verlag.

Warum kann die amerikanische Volksschule nicht leisten, was die deutsche leistet? Von einem alten DeutschAmerikaner. 15. Bd. Heft 2. Preis 60 Pf.

Dieses frisch und anregend geschriebene Heft ist eine Entschuldigung für die Vereinigten Staaten und ein Trost für Deutschland. Die Ursachen, die die Tatsachen erklären, warum die amerikanische Schule nicht leisten kann, was die deutsche leistet, gruppiert der Verfasser in zwei Klassen: 1. in solche, über die die Lehrkräfte keinerlei Kontrolle haben, 2. in solche, die die Lehrkräfte hinweg räumen könnten, wenn sie wollten. Die Ursachen der ersten Klasse sind folgende: 1. Die Ungleichartigkeit der amerikanischen Bevölkerung und die daraus folgende Verschiedenheit der Sprachen, Lebensgewohnheiten und Anschauungen der Kinder bedingen die geringen Leistungen der Schulen. 2. Die Stetigkeit des Unterrichts leidet durch den häufigen Wechsel des Wohnsitzes der Kinder. 3. Die Regierungsform des Landes ist ein Hindernis für die gedeihliche Entwicklung der Schule, denn die lokale Selbstregierung schliesst staatliche Konzentrierung in der Schulorganisation, Schulverwaltung und Beaufsichtigung aus, und dies verursacht eine langsame, mühselige Fortbewegung. 4. Der Republikaner beugt sich nicht leicht unter Gesetze, welche Zwang voraussetzen oder vorschreiben. Wenn ein Gesetz den ausgesprochenen Zweck hat, für das Wohlergehen der zukünftigen Generation zu sorgen, wie das Schulzwangsgesetz, so entzieht sich mancher Bürger der ihm auferlegten Pflicht in jeder möglichen Weise. 5. Eine Ursache der Störung eines gedeihlichen Unterrichts ist der betrübende Unterschied zwischen der Zahl der eingeschriebenen und der täglich in der Schule anwesenden Schüler. 6. Man will nichts wissen von Hilfsklassen für schwache Kinder. 7. Das deutsche Kind verbringt 50 % mehr Zeit in der Schule als das amerikanische in den besten Schuleinrichtungen. 8. Die englische Sprache als Unterrichtsmedium ist für elementare Geistesbildung wenig geeignet. 8. Ein ganzes Jahr des achtjährigen Elementarganges geht verloren mit der Erlernung und geschickten rechnerischen Benutzung der willkürlichen Masse und Gewichte, die die englisch sprechenden Menschen durch das Metersystem nicht ersetzt haben. 10. Für alle Fehler der Gesellschaft, für alle

Mängel und Gebrechen im Staate, für alle Krankheiten der Gemeinde möchte man die Schule als Hospital benutzen.

Die Ursachen, die zum Teil wenigstens von den Lehrern hinweggeräumt werden könnten, sind folgende: 1. Betrübende Zeitverschwendung; der Unterricht ist von wirklicher Arbeit vielfach zu einer Art von Spiel entartet. 2. Anwendung vorsintflutlicher Methoden. 3. Alberne sentimentale Schulzucht. 4. Die ungenügende Fachbildung der amerikanischen Lehrkräfte. 5. Niedrige Besoldung der Lehrer. 6. Den Kindern ist erlaubt, ihre Lernfächer selbst zu wählen. Wenn nun in Amerika die Industrie trotz der mangelhaften Schulbildung Riesenfortschritte macht, so liegt das daran, wie Verf. ausdrücklich noch hervorhebt, dass die denkende Arbeit fortwährend verstärkt wird durch eingewanderte Fachleute, die teils aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, teils aus Frankreich und Grossbritannien kommen. —

Die Geologie im Lehrplane der Volksschule. Von **N. Roestel** in Wollin i. P. 15. Bd. Heft 5. Preis 70 Pf.

In klarer und überzeugender Weise führt der Verfasser folgendes aus: 1. der geologische Unterricht hat als Teil der Heimatskunde auf der Mittelstufe in Form eines propädeutischen Kursus seinen Anfang zu nehmen. Er beschränkt sich auf das Kennenlernen der wichtigsten Gesteine und die Feststellung solcher geologischen Tatsachen und Erscheinungen, die unmittelbar angeschaut und zum Verständnis gebracht werden können. 2. die eingehende Behandlung geologischer Tatsachen erfolgt auf der Oberstufe, da zu ihrem Verständnis physikalische und chemische Vorkenntnisse erforderlich sind. 3. Der geologische Stoff wird der Mineralogie eingeordnet. Die Mineralogie behält neben der Chemie eine selbständige Stellung. Der Lehrplan ist aber so gut zu gestalten, dass Chemie und Mineralogie zeitlich nebeneinander hergehen und letztere auf chemische Kenntnisse zurückgreifen kann. 4. Soweit es die Art und Behandlung des geologischen Stoffes gestatten, werden seine Beziehungen zur Welt der Organismen festgestellt, es wird also eine Brücke zwischen Mineralogie und Geologie einerseits, Zoologie und Botanik anderseits geschlagen. 5. Die Geologie ist auch der physischen Geographie einzuordnen, da es nur mit ihrer Hilfe möglich ist, das Entwicklungsprinzip in diesem Fache zur völligen Durchführung zu bringen. 6. Der einzuordnende geologische Stoff berücksichtigt a) die die Erdrinde aufbauenden und zerstörenden Kräfte, b) die Bestandteile des Bodens und den Einfluss, den der durch jene Kräfte gestaltete Boden ausübt.

Mögen wir nun, so schliesst der Verfasser, die Geologie in Mineralogie, Botanik, Zoologie oder Geographie heranziehen, das Ziel müssen wir zu erreichen suchen: die Schüler sollen erkennen, „dass die gegenwärtige Oberfläche der Erde mit allen ihren Eigentümlichkeiten etwas nach und nach Gewordenes, Entwickeltes ist, ebenso aber auch das Leben auf ihr und beides in gegenseitiger, steter Beziehung zu inander."

Paul Rhode, Wider die Kichenherrschaft über die allgemeine deutsche Volksschule. 16. Bd. Heft 1 u. 2. Preis 80 Pf.

Eine Kampfschrift, die „heiligen Zorn erwecken, oder, wo er schon vorhanden ist — verstärken will". Das Heft ist voll von Übertreibungen und geschichtlichen Unrichtigkeiten. Durch derartige Ausführungen kommen wir nicht vorwärts.

Dr. K. Yoshida, Professor am Lehrerinnen-Seminar für höhere Mädchenschulen in Tokio: Über japanische Erziehung und den Moralunterricht in den Schulen Japans. Bd. 16, Heft 4. Einzelpreis 60 Pf.

Auf 17 Seiten gibt uns der Verfasser einen klaren Einblick in das japanische Schulwesen. Im grossen und ganzen ist es ganz dasselbe wie in den Kulturstaaten Europas. Der Moralunterricht steht in den Schulen Japans in keiner Beziehung zur Religion; in Religion wird in den Schulen überhaupt nicht unterrichtet. Aber der Moralunterricht

hat nicht etwa einen antireligiösen Charakter. Er ist nonreligiös. Der Religionsglaube ist in Japan absolut frei; man kann glauben, was man will, soweit damit bürgerliche Pflichten nicht versäumt oder die öffentliche Ruhe nicht gestört wird.

Von Seite 17—23 bietet das Heft ein ausführliches Schriftenverzeichnis nicht nur über Japan sondern auch über ethische Jugendlehre aus der deutschen, holländischen, französischen, englischen und amerikanischen Literatur.

Freyburg a/U. Hemprich.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Praktische Fragen des modernen Christentums. 5 wissenschaftliche Vorträge. Herausgegeben von Prof. Dr. H. Geffcken. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. ?

Gebhardt, Lic. Dr. Herm., Paulus Gerhardt. Leipzig 1907, Jansa. Pr. 1 M.

Hardeland, Otto, Paul Gerhardt. Ebenda. Pr. 0,20 M.

Stockhausen, Fanny, Bilder aus Paul Gerhardts Leben. Festspiel. Ebenda. Pr. 0,30 M.

Reinicke, Ludwig, Sollt ich meinem Gott nicht singen? Ein Liederspiel zu Paul Gerhardts Ehren. Ebenda. Pr. 0,30 M.

Josephson, Herm., Paul Gerhardt. Leipzig 1907, Sächs. Volksschriftenverlag. Pr. 50 Pf.

Kolbe, Johannes, Die Biblische Geschichte in Lebensbildern. 2. Teil. Das neue Testament. 3. Aufl. Leipzig 1907, Wallmann. Pr. geb. 3 M.

Fricke, J. H. Albert, Biblische Geschichten mit getrenntem Text für Mittel- und Oberstufe. Ausg. C. 1. u. 2. Teil. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. geb. 1,15 M.

Derselbe, Bilder aus der Kirchengeschichte. Ebenda. 2. verb. Aufl. Ausg. A. Pr. 25 Pf.

Falcke, Gebrüder, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. IV. Bd.: Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. 5. verb. Aufl. Halle a. S. 1906, Schroedel. Pr. geb. 2,75 M.

Guden, G., Reineckes Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. 7. Stereotyp-Auflage. Hannover 1906, Meyer. Pr. geb. 1,20 M.

Bode, Pastor prim., Mehr Freudigkeit — mehr Freiheit im Religions-Unterricht. Buchholz 1907, Burgdorf. Pr. 0,40 M.

Fiebig, Lic. theol. Paul, Die Offenbarung des Johannes und die jüdische Apokalyptik der römischen Kaiserzeit. Gotha 1907, Thienemann. Pr. 80 Pf.

Dalisda, E., Die Bergpredigt. Ebenda 1906. Pr. 60 Pf.

Neubauer, Dr. Friedrich, Geschichts-Atlas zu dem Lehrhuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Halle a. S. 1907, Buchhandlung des Waisenhauses. Pr. 0,60 M.

Ploetz. Dr. Karl, Auszüge aus der Alten, Mittleren und Neuen Geschichte. 15. Aufl. Leipzig 1907, Ploetz. Pr. geb. 3 M.

Clausnitzer, Dr. Eduard, Staats- und Volkswirtschaftslehre. Halle a. S. 1906, Schroedel.

Möller, W. H., Verfassungs- und Verwaltungsrecht des Deutschen Reiches. Dresden 1907, Baensch. Pr. 2 M.

Aus Natur und Geisteswelt: v. Duhn, Prof. Dr. Friedrich, Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien. — Ziebarth, Erich, Kulturbilder aus griechischen Städten. — Daenell, Dr. E., Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. — Schmidt, Dr. Max Georg, Geschichte des Welthandels. — Meringer, Dr. Rudolf, Das deutsche Haus und sein Hausrat. Leipzig 1906, Teubner. Preis je 1,25 M.

Sammlung Göschen: Mogk, Prof. Dr. Eugen, Germanische Mythologie. — Kurze, Prof. Dr. F., Deutsche Geschichte, I. und II. — Günther, Dr. Reinhold, Deutsche Kulturgeschichte. 2. Aufl. — Roth, Dr. K., Geschichte der Christl. Balkanstaaten. Leipzig 1906/07, Göschen. Pr. geb. je 80 Pf.

Mackensen, Dr, L., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. I.—VII. Teil. Wolfenbüttel, Zwissler. Pr. geb. 1,20—2 M.

Dr. Staude u. Dr. Göpfert, Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte von Luther bis zum 30jährigen Krieg. 2. Aufl. Dresden-Blasewitz 1907, Bleyl und Kaemmerer. Pr. geb. 0,90 M.

Nagel, Dr. S. R., Deutscher Literaturatlas. Wien u. Leipxig 1907, Fromme. Pr. 6 M.

Bartels, A., Deutsche Literatur. Einsichten und Aussichten. Leipzig 1907, Avenarius.

Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium: Das Nibelungenlied von H. Vollmer. 10. Bd. 3. Aufl. — Schillers Glocke von Prof. Evers. 9. Bd. — Schillers Wallenstein von Prof. Evers. 23. u. 28. Bd. — Gudrun von R. Peters. 26. Bd. — Heinrich von Kleists Hermannsschlacht von Dr. P. Gereke. 27. Bd. — Grillparzers Sappho von Dr. R. Jahnke. 29. Bd. Leipzig 1905—07, Bredt. Pr. 1.20—1,60 M.

Die ausländischen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten wie für den Selbstunterricht: Aeschylos Prometheus-Trilogie von Donner, neubearb. von Prof. Dr. Heinrich Wolf. 7. Bd. — Euripides' Medea von Donner, neubearb. von dems. 8. Bd. Ebenda. Pr. 1.25 M.

Rademacher, Dr. H., Auswahl von Gedichten und volkstümlichen Liedern für höhere Mädchenschulen. 3. Aufl. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. geb. 2,25 M.

Michel, Dr. R. u. Stephan, Dr. G., Methodisches Handbuch zu Sprachübungen. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 2,40 M.

Leonhard, Prof. Dr. H., Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. 2. Aufl. Leipzig 1907, Weicher. Pr. geh. 1,25 M.

Blocher u. Garraux, Deutsches Ortsnamenbüchlein für die Westschweiz. Leipzig 1907, Schröter. Pr. 0,40 M.

Ewald, G., Wegweiser zur Erziehung eines selbständigen deutschen Schüleraufsatzes Frankfurt a. M. 1907, Diesterweg. Pr. geb. 2,40 M.

Huth, C. H. A., Die wichtigsten Regeln der Rechtschreibung und Interpunktion und kleines Wörterbuch der deutschen Sprache. Dresden 1907, Ehlermann.

Deutsches Lesebuch. Bearb. von einem Verein praktischer Schulmänner. Ausg. A. Bd. I—VII. Giessen, Roth. Pr. geb. 0,60—2,20 M.

Brehm, J., Übungsbuch für den deutschen Unterricht in der Volksschule. Heft I—III. Gotha 1906, Thienemann. Pr. 35, 60, 70 Pf.

Baron, Junghanns u. Schindlers Deutsche Sprachschule. Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht im Anschluss an Sprachstücke. Bearb. von E. Rasche. Ausgabe A. Heft 1—7, 2. Aufl. Ausg. B. Heft 1—4. Leipzig 1906/7, J. Klinkhardt. Pr. 20, 25 Pf.

Schmidt u. Wilke, Sprachhefte in 6 Heften. Halle a. S., Schroedel. Pr. 15—40 Pf.

Budde, G., Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. Hannover 1907, Hahn. Pr. 3 M.

Kersten, Dr. W., Lateinisches Elementarbuch für Reformschulen. Leipzig 1907, Freytag. Pr. geb. 3 M.

Pünjer u. Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. Ausg. B. 2. Teil. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. geb. 2,80 M.

Dammholz, Prof. Dr. R., Englisches Lehr- und Lesebuch. I. Teil, Unterstufe. 3. Aufl. Ebenda 1906. Pr. geb. 2,50 M.

Ohlert, Prof. A., Die Umformungen im fremdsprachlichen Unterricht. Französisch. 1. Teil. Die Lautgesetze als Grundlage des Unterrichts im französischen Verb. Ebenda 1907. Pr. 75 Pf.

Meurer, Prof. Dr. K., Französische Synonymik. Für die oberen Klassen höherer Schulen. 5. Aufl. Leipzig 1907, Bredt. Pr. 2 M.

Boerner, Pilz u. Rosenthal, Lehrbuch der französischen Sprache für preussische Präparandenanstalten und Seminare. I.—III. Teil nebst Wörterbuch zum 3. Teile. Leipzig 1906, Teubner. Pr. geb. 1,40 M., 3,20 M., 1,80 M., 1 M.

Lycée Engiadina. Normal-Lehrplan. Chur-Coire 1906, Bischofberger & Hotzenköcherle.

Zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie: Antiquariatskatalog No. 105 von M. Harrwitz. Berlin W. 35, Potsd. Str. 113 (bietet viel Interessantes).

Aus Natur und Geisteswelt: Auerbach, Prof. Dr. Felix, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. 40. Bd. — Oppenheim, Prof. Dr. S., Das astronomische

Weltbild im Wandel der Zeit. 110. Bd. — Bongardt, Dr. J., Die Naturwissenschaften im Haushalt. I. u. II. Teil. 125. u. 126. Bd. — Hennings, Dr. Kurt, Tierkunde. 142. Bd. — Maas, Dr. Otto, Lebensbedingungen und Verbreitung der Tiere. 139. Bd. — Brüsch, Dr. phil. Wilhelm, Die Beleuchtungsarten der Gegenwart. Bd. 108. Leipzig 1906/7. Preis des Bandes geb. 1,25 M.

Conrad, P., Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen. 1. Teil. Mechanik und Akustik. 3. Aufl. Dresden-Blasewitz 1907, Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 4,20 M.

Schmidt, Julius, Chemisches Praktikum. 2. Teil. Breslau 1907, F. Hirt. Preis geb. 1,80 M.

Schoenichen, Dr. W., Die Natur. 1. Bd.: Aus der Wiege des Lebens. Osterwieck, Zickfeldt.

Müller-Völker, Pflanzenkunde. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. Aufl. Giessen, Roth. Pr. 0,50 M.

Dieselben, Tierkunde. Ebenda. Pr. 0,40 M.

Baade, Friedrich, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 4. Teil: Der menschliche Körper. 3. Aufl. Halle a. S. 1907, Schroedel. Preis geb. 2 M.

Röttger, Dr. med. W., Genussmittel — Genussgifte? Betrachtungen über Kaffee und Tee auf Grund einer Umfrage bei den Ärzten. Berlin 1906, E. Staude. Pr. 1 M.

Ule, Willi, Alfred Kirchhoff. Ein Lebensbild. Halle a. S. 1907, Waisenhaus. Preis 0,50 M.

Kleinschmidt, A., Die geographischen Grundbegriffe. Eine Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung zu Siedles Relief. Giessen, Roth.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Herausg. von Prof. Dr. Umlauft. 29. Jahrg. Heft 3, 5—8. Wien 1907, Hartleben. Pr. Jahrg. 15 M.

Oppel, Prof. Dr. A., Landeskunde des Britischen Nordamerika. Leipzig 1906, Göschen. Pr. geb. 0,80 M.

Gruber, Prof. Dr. Ch., Wirtschaftliche Erdkunde. Leipzig 1906, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Schmelzle, Dr. K., Deutschland. Nach neuen methodischen Gesichtspunkten für Schüler höherer Lehranstalten. Leipzig 1906, Teubner. Pr. ?

Hauptmann, E., Nationale Erdkunde. Strassburg 1907, Friedr. Bull. Pr. 4 M.

Fischer, Heinrich, Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. Leipzig 1907, Velhagen & Klasing. Pr. brosch. 1,50 M.

Müller, Prof. Dr. A., Wandtafeln zur Erklärung der Formen der Erdoberfläche. 2 Tafeln. Esslingen 1907, J. F. Schreiber. Pr. unaufgezogen 5 M.

Seyffarth, W., Trigonometrie. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 1,60 M.

Derselbe, Allgemeine Arithmetik und Algebra. 3. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 2,30 M.

Bürklen, O. Th., Aufgabensammlung zur analytischen Geometrie des Raumes. Leipzig 1906, Göschen. Pr. 0,80 M.

Schmehl, Prof. Dr. Chr., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. I. u. II. Teil. 6. Aufl. Giessen 1905 u. 6, Roth. Pr. geb. 1,80 M.

Neuschäfer, Guckes u. Jurthe, Rechenbuch für Metallarbeiterklassen an gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen. III. Teil. Frankfurt a. M. 1907, Auffarth. Pr. 90 Pf.

Walsemann, Dr. H., Anschauungslehre der Rechenkunst. Schleswig 1907, Ibbeken. Pr. 3 M.

Derselbe, Aufgaben zur Anschauungslehre der Rechenkunst. Heft I u. II. Ebenda 1906. Pr. 0,40, 0,50 M.

Friese, G., Die Technik des Zeichenunterrichts. Hannover 1907, Helwing. Pr. 0,75 M.

Lippmann, O., Zeichengeräte und Lehrmittel. Selbstverlag. Dresden-N. 30. Pr. 0,60 M.

Böttcher, A. u. Kunath, A., Lehrgang für das Mädchenturnen. 3. Aufl. Hannover 1906, C. Meyer. Pr. geb. 3,40 M.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 6 Mark.



Pädagogische Studien

XXVIII. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Schulrat **Dr. M. Schilling,**
Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Sechstes Heft.

Inhalt:

Dresden-Blasewitz.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Inh. O. Schambach).
1907.

Preis des einzelnen Heftes
1,30 Mark.

Der Beachtung unsrer geehrten Leser empfehlen wir die inliegenden Prospekte folgender Firmen:

I. Verlag der **Waisenhaus-Buchhandlung** in **Halle a. S.**

II. **Bonness & Hachfeld**, Verlagsbuchhandlung, **Potsdam.**

Auf verschiedene Anfragen zur Nachricht, dass die Honorare für die Beiträge in Abt. A im Juli und Dezember, für die Beiträge in Abt. B und C aber nur einmal jährlich und zwar Anfang Dezember ausgezahlt werden.

Gleichzeitig bitten wir die verehrten Abonnenten, durch Verbreitung von Probeheften für das weitere Bekanntwerden unsrer Zeitschrift Sorge zu tragen. Zu diesem Zwecke stehen Werbehefte gern zur Verfügung, natürlich umsonst und portofrei.

Dresden-Blasewitz, im September 1907.

Der Verlag der „Pädagogischen Studien"
Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).


Digitized by Google

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.


Digitized by Google



